



**BURNOUT EN LA ESCUELA SECUNDARIA:  
TRAPANI**

*M<sup>a</sup> Rita Mistretta*

**Departamento de Psicología y Antropología**

**2017**





## **TESIS DOCTORAL**

# **BURNOUT EN LA ESCUELA SECUNDARIA: TRAPANI**

*M<sup>a</sup> Rita Mistretta*

**Conformidad de los directores de la tesis:**

Florencio Vicente Castro

Susana Sánchez Herrera

Ana Isabel Sánchez Iglesias

**2017**



***Dedicatória***

*Ai miei ometti, Federico e Giorgio*



## **RINGRAZIAMENTI- AGRADECIMIENTOS**

Desidero ringraziare tutte le persone che mi hanno sostenuto e supportato nella realizzazione di questo lavoro e che hanno condiviso con me le proprie riflessioni, consigli e suggerimenti: comincio da Antonio Lumia dottore di ricerca in psicologia del lavoro e delle risorse umane (Università LUMSA- Roma) che mi ha fornito preziosi spunti di riflessione per la discussione dei dati.

Ringrazio i miei colleghi che hanno intrapreso con me questo percorso all'Università di Extremadura e che hanno condiviso con me momenti di felicità, dubbi, ansie e di nuovo allegria. Ringrazio l'associazione Asuniver che ha gestito gli spostamenti in Spagna mettendo me ed i miei colleghi nelle condizioni di lavorare in un clima sereno, dandoci la possibilità di arricchirci culturalmente.

Un ringraziamento speciale va a Florencio Vicente Castro, professore di Psicologia Evolutiva e dell'Educazione (Università di Extremadura) che mi ha accompagnato in questo viaggio con la mente e con il cuore e che fa parte di quelle persone uniche a cui si riferisce la frase di Rita Levi Montalcini che introduce il mio lavoro. *"Rare sono le persone che usano la mente, poche coloro che usano il cuore, e uniche coloro che usano entrambi."*Rita Levi-Montalcini. Lui è único

Ringrazio anche a le Professoressa Susana Sánchez Herrera e Ana Isabel Sánchez Iglesias.

Ringrazio i miei figli Federico (3 anni e mezzo) e Giorgio (9 mesi) hanno dovuto rinunciare alle mie attenzioni quando lavoravo alla tesi ma hanno saputo aspettare intrattenuti da nonno Piero e nonna Caterina sempre pronti e felici di prestarsi come baby sitter.

Infine, un ringraziamento particolare va a mio marito Alessandro che oltre ad essere il grande amore della mia vita si è confermato per me come amico, fratello, confidente nonchè autista, baby sitter, cuoco di fortuna, dattilografo, psicologo, esperto in programmi di elaborazione dati..... e che armato di pazienza e tanto amore mi ha aiutata nella stesura di questa tesi.





*"Raras son las personas que utilizan la mente, pocas las que usan el corazón, y únicas aquellas que usan las dos cosas."*

*"Rare sono le persone che usano la mente, poche coloro che usano il cuore, e uniche coloro che usano entrambi."*

*Rita Levi-Montalcini*

*1909 – 2012*



## RESUMEN

En el siguiente trabajo se quiere contribuir a la investigación en referencia a un tema muy complejo y siempre en evolución que es la seguridad en el trabajo, y específicamente en la valoración del riesgo de estrés-*burnout* dentro de la escuela.

Se han tenido en cuenta los resultados de las pruebas sobre el estrés relacionado con el trabajo que los directores de las cinco escuelas secundarias de primer grado de la ciudad de Trapani han proporcionado a los maestros. Se detecta la presencia o ausencia de síndrome de desgaste en una muestra de 187 maestros. Los instrumentos utilizados fueron:

1. Cuestionario socio demográfico y de trabajo (en parte tomado de Carraro et al., 2003);
2. Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1981);
3. Check-list sobre estrés y relación con el trabajo (Decreto Legislativo no. 81 de 09/04/2008 complementado por el Decreto Legislativo 106 de 03/08/2009).

A partir de la elaboración de los datos MBI se han obtenido las siguientes puntuaciones medias en las tres subcategorías de *burnout*: agotamiento emocional a 17,14 (DE 11,49); para la despersonalización 2,66 (DE 4,19); para la realización personal 34,65 (DE 9,85). Las puntuaciones medias obtenidas y su clasificación en alto, medio, bajo nivel, fuertemente coinciden con una muestra de referencia de italiano (adaptación y de calibración para Italia de Sirigatti y Stefanile 1993) lo que indica que el objeto de la muestra de estudio sigue la tendencia de la muestra italiana. Teniendo en cuenta las 27 posibles combinaciones de las tres subcategorías (Manassero et al (1994) y Guerrero (1998)) se obtuvieron cinco posibles niveles de agotamiento: ninguno (36,9%), bajo (15%), medio (16,6%), bastante alto (13,9%) y alto (17,6%).

El análisis de los datos sobre el estrés relacionado con el trabajo ha demostrado que la suma de las puntuaciones obtenidas en las tres áreas temáticas: indicadores de negocio, el marco de trabajo y el contenido del trabajo, se traduce en un bajo nivel de riesgo para el 64,29% de la muestra, un medio de riesgo en un 35,71% y 6 casos de alto riesgo (2,86%). En general este 35% + 2,86% de las respuestas se pierde en el cálculo final de la situación de riesgo que pasa a ser baja para todas las escuelas de la muestra.

En cuanto a las respuestas a los indicadores individuales, y las puntuaciones de riesgo relacionados, las respuestas que más han influido en el medio o alto riesgo arreglo son los relativos a: la función y la cultura de la organización, el desarrollo profesional, el entorno de trabajo y equipos, programación de tareas, la carga trabajo. También las bajas por enfermedad en algunas escuelas han aumentado. Sin embargo, no hay detalles sobre el tipo de enfermedad, si las personas que se enferman son siempre las mismas o las causas de la enfermedad. Se debería profundizar en este aspecto.

De la investigación llevada a cabo se evidencia cómo muchos factores de riesgo que predisponen al estrés de los maestros, están relacionados con la presencia o ausencia de habilidades interpersonales y/o habilidades de enseñanza como la gestión de un grupo-clase, gestión de relaciones con los alumnos con discapacidad, déficit de atención, o agresividad; gestión de la carga de trabajo (cursos de formación, reuniones, burocracia, etc.). En definitiva, la cuestión del estrés en el trabajo no es sólo un cumplimiento de la normativa. Se trata de favorecer el desarrollo de empresas/escuelas saludables, productivas y bien organizadas en las que disminuyen los accidentes, enfermedades, conflictos y disputas, a favor de un mejor clima y una calidad competitiva.

**PALABRAS CLAVE:** Burnout - Factores de riesgo - el estrés laboral puntuaciones medias – competencias transversales.

## ABSTRACT

The following work aims at contributing to the research concerning a very complex and always evolving issue as the occupational safety, and specifically in the evaluation of the work-related stress risk and burnout risk in the school organization.

I have taken into account the test results on work-related stress administered by headmasters to secondary school teachers working in five schools located in the town of Trapani.

The burnout syndrome survey concerned a sample of 187 teachers.

The instruments used were: 1. Sociodemographic and working questionnaire (partly taken from Carraro et al. 2003); 2. Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981); 3. Check-list on work-related stress (Legislative Decree no. 81 of 09/04/2008 supplemented by Legislative Decree 106 of 03/08/2009).

From the elaboration of the MBI data, it is possible to acquire the following average scores in the three subcategories of burnout: for the emotional exhaustion to 17.14 (SD 11.49), for the depersonalization 2.66 (SD 4.19); for the personal fulfillment 34.65 (SD 9.85).

The average scores obtained and their categorization into high, medium, low level, strongly coincide with an Italian reference sample (Adaptation and Calibration for Italy by Sirigatti and Stefanile 1993) indicating that the studied sample follows the trend of the Italian sample. Considering the 27 possible combinations of the three subcategories (Manassero et al (1994) and Guerrero (1998)) we got five possible burnout levels: none (36.9%), low (15%), medium (16.6%), quite high (13.9%) and high (17.6%).

The analysis of data on work-related stress has shown that the sum of the scores in the three thematic areas, that are business indicators, work context and work content, results in a low level of risk for 64.29% of the sample, medium risk with a 35.71% and 6 cases of high-risk (2.86%). Overall, this 35% + 2.86% of responses is lost in the final calculation of the situation of risk which is low for all the schools considered.

Observing the responses to the different indicators and their related risk scores, the answers that have most influenced the medium or high risk score are those relating to:

organizational function and culture, career development, working environment and equipment, task scheduling, load of work.

Moreover, the absences due to sickness in some schools have increased, however, there are no details on the type of disease and on the causes that people attach to their disease,

if people who get sick are always the same, etc. So, this figure should be deeply analyzed.

From this research, it is possible to notice that many risk factors that predispose teacher to the teacher burnout, are related to the presence of skills which are across the teaching skill: class group management, relationship management with aggressive, bold or disabled pupils, work overload management (trainings, meetings, paperwork requirements, etc).

Ultimately, to deal with the issue of occupational stress is not only a regulatory compliance, but it promotes the development of healthy, productive and well organized companies where accidents, conflicts and disputes decrease, in the side of a better climate and a competitive quality.

**KEYWORDS:** burnout –risk factors – work-related stress - average scores – skills which.

## RIASSUNTO

Nel seguente lavoro si vuole dare un contributo alla ricerca in riferimento ad una tematica estremamente complessa e sempre in continua evoluzione qual è la sicurezza sul lavoro, e nello specifico nella valutazione del rischio stress-lavoro-correlato e del rischio burnout nell'organizzazione scolastica.

Sono stati presi in esame i risultati dei test sullo stress lavoro correlato somministrati dai dirigenti ai docenti di scuola secondaria di primo grado delle 5 scuole che si trovano nella città di Trapani. Si è rilevata la presenza o meno della sindrome di burnout su un campione di 187 docenti. Gli strumenti utilizzati sono stati: 1. Questionario socio demografico e lavorativo (in parte tratto da Carraro et al. 2003); 2. Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981); 3. Check-list sullo stress-lavoro-correlato (D.Lgs. 09/04/2008 n.81 integrato dal D.lgs 03/08/2009 n.106).

Dall'elaborazione dei dati del MBI si sono ottenuti i seguenti punteggi medi nelle tre sottocategorie del burnout : per l'esaurimento emotivo 17,14 (DS 11,49), per la depersonalizzazione 2,66 (DS 4,19); per la realizzazione personale 34,65 (DS 9,85). I punteggi medi ottenuti e la loro categorizzazione in livello alto, medio, basso, coincidono fortemente con un campione di riferimento italiano (Adattamento e Taratura per l'Italia di Sirigatti e Stefanile 1993) indicando che il campione oggetto di studio segue il trend del campione italiano. Considerando le 27 possibili combinazioni delle tre sottocategorie (Manassero et al (1994) e Guerrero (1998) ) si sono ottenuti cinque livelli possibili di burnout: nullo (36,9%), basso (15%), medio (16,6%), abbastanza alto (13,9%) e alto (17,6%).

L'analisi dei dati sullo stress lavoro correlato ha mostrato come la somma dei punteggi nelle tre aree tematiche: indicatori aziendali, contesto del lavoro e contenuto del lavoro, si traduce in un livello di rischio basso per il 64,29% del campione, segue un rischio medio con un 35,71% e 6 casi di rischio alto (2,86 %). Nel complesso questo 35%+2,86% di risposte si perde nel calcolo finale della situazione di rischio che risulta essere nel complesso bassa per tutte le scuole campione. Osservando le risposte ai singoli indicatori, ed i relativi punteggi di rischio, le risposte che hanno influenzato maggiormente il punteggio di rischio medio o alto sono quelle relative a: funzione e

cultura organizzativa, evoluzione della carriera, ambiente lavoro e attrezzature, pianificazione compiti, carico di lavoro. Inoltre le assenze per malattia in alcune scuole sono aumentate tuttavia non ci sono ulteriori informazioni sul tipo di malattia, se le persone che si ammalano sono sempre le stesse, sulle cause che le persone attribuiscono alla propria malattia, etc..Per cui questo dato andrebbe approfondito.

Dalla ricerca realizzata si evince come molti fattori di rischio che predispongono l'insegnante al burnout, sono legati alla presenza o meno di competenze trasversali alla competenza didattica: gestione gruppo-classe, gestione relazione con alunni disabili, aggressivi, vivaci, gestione del sovraccarico lavorativo (corsi di formazione, riunioni, richieste burocratiche, etc). In definitiva, affrontare la problematica dello stress occupazionale non rappresenta soltanto un adempimento normativo, ma favorisce lo sviluppo di aziende sane, produttive e ben organizzate in cui diminuiscono infortuni, conflittualità e contenzioso, in favore di un clima migliore e di una qualità competitiva.

**PAROLE CHIAVE:** burnout – fattori di rischio – stress lavoro correlato – punteggi medi – competenze trasversali.



# INDICE

RESUMEN .....	7
ABSTRACT.....	9
RIASSUNTO.....	11
<b>INDICE.....</b>	<b>13</b>
<b>RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>25</b>
<b>1. MARCO TEORICO.....</b>	<b>25</b>
<b>2. ESTUDIO EMPÍRICO.....</b>	<b>29</b>
2.1. OBJETIVOS .....	29
2.2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN .....	30
2.3. MÉTODOS Y HERRAMIENTAS .....	31
Tabella di lettura: Totale punteggio Rischio .....	34
2.4. PROCESAMIENTO DE DATO.....	35
2.5. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO.....	36
<b>3. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....</b>	<b>37</b>
PARTE A) ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA .....	37
PARTE B) ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA VARIABLES DEL CUESTIONARIO Y BURNOUT	39
PARTE C) ANÁLISIS DE DATOS SOBRE EL TRABAJO RELACIONADO CON EL ESTRÉS	52
<b>4. DISCUSIÓN .....</b>	<b>56</b>
4.1. SOBRE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO .....	56
4.2. ANÁLISIS DE DATOS DEL TRABAJO RELACIONADOS CON EL ESTRÉS .....	57
4.3. ANÁLISIS DE DATOS DEL BURNOUT .....	59

<b>5. CONCLUSIONES Y HIPÓTESIS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....</b>	<b>61</b>
<b>INTRODUZIONE - INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>65</b>
<b>PARTE I INQUADRAMENTO TEORICO.....</b>	<b>69</b>
<b>CAPITOLO 1 STRESS TEORIE E MODELLI .....</b>	<b>71</b>
<b>1.1 TEORIE DELLO STRESS: MODELLI SCIENTIFICI .....</b>	<b>73</b>
1.1.1 APPROCCIO TECNICO .....	73
1.1.2 APPROCCIO FISILOGICO.....	78
Fig1: Cassano G., Pancheri P., 1992.....	79
Fig2: Cassano G., Pancheri P., 1992 .....	80
1.1.3 CRITICHE AGLI APPROCCI TECNICO E FISILOGICO .....	87
1.1.4 MODELLI PSICOLOGICI .....	89
1.1.5 LO STRESS E I MODELLI INTERAZIONALI.....	90
Fig.3: French et al. (1982).....	94
Fig. 4: Karasek (1979), Johnson et al. (1988).....	97
Fig. 5: Karasek 1979. ....	98
1.1.6 MODELLI TRANSAZIONALI.....	100
Fig.6 Modello cognitivo della reazione di stress .....	103
Fig.7 modello di Lazarus.....	107
TAB. 4 Le otto difese e gli otto stili di coping di base.....	116
1.1.7 IL MODELLO DI COX E MACKAY.....	126
1.1.8 IL MODELLO DI COOPER.....	128
Fig. 8 Il modello dello stress Cooper 1986 .....	129
Fig. 9 Caratteristiche Comportamento tipo A e B .....	133
1.1.9 IL MODELLO DI APPLEY E TRUMBULL.....	137
<b>CAPITOLO 2 LO STRESS NEL LAVORO .....</b>	<b>139</b>
<b>2.1 LA SICUREZZA SUL LAVORO IN ITALIA: NORME E DECRETI LEGGE, BREVE ESCURSUS STORICO .....</b>	<b>141</b>

2.1.1 DALLA "626" AL TESTO UNICO .....	145
2.1.2 IL D. LGS. 81/2008 .....	147
<b>2.2 PROPOSTA METODOLOGICA PER LA VALUTAZIONE DELLO STRESS LAVORO-CORRELATO (D.LGS. 81/2008 E S.M.I.) .....</b>	<b>151</b>
<b>2.3 METODOLOGIA ISPESL .....</b>	<b>152</b>
Tab. 1 Fattori di rischio stressogeni .....	153
Fig.10 La valutazione dei rischi: il percorso metodologico .....	154
<b>2.4 L'INDAGINE: FASE C .....</b>	<b>155</b>
<b>2.5 PROPOSTA DEL METODO DI VALUTAZIONE .....</b>	<b>158</b>
Fig.11 Indicatori dello Stress correlato al lavoro.....	160
Tabella di lettura: totale punteggio rischio .....	161
<b>2.6 IL METODO .....</b>	<b>162</b>
<b>CAPITOLO 3</b>	<b>BURNOUT .....</b>
	<b>167</b>
<b>3.1 IL BURNOUT .....</b>	<b>169</b>
3.1.1 BURNOUT NEGLI INSEGNANTI .....	172
<b>3.2 SINTOMI FISICI.....</b>	<b>180</b>
Figura 4.2 I sintomi fisici del burnout.....	180
<b>3.3 SINTOMI PSICOLOGICI .....</b>	<b>180</b>
Figura 4.3 sintomi psicologici del burnout .....	181
<b>3.4 BURNOUT E ORGANIZZAZIONE LAVORATIVA.....</b>	<b>181</b>
3.4.1 CLIMA ORGANIZZATIVO E STRESS .....	183
3.4.2 CULTURA E CLIMA NELL'ORGANIZZAZIONE LAVORATIVA.....	183
<b>PARTE II</b>	<b>STUDIO EMPIRICO .....</b>
	<b>185</b>
<b>CAPITOLO 4 MATERIALI E METODI .....</b>	<b>187</b>
<b>4.1 TIPO DI STUDIO .....</b>	<b>189</b>
<b>4.2 OBIETTIVI .....</b>	<b>189</b>

<b>4.3 IPOTESI.....</b>	<b>190</b>
<b>4.4 CAMPIONE .....</b>	<b>191</b>
<b>4.5 STRUMENTI .....</b>	<b>193</b>
4.5.1 QUESTIONARIO SOCIODEMOGRAFICO CON MBI.....	193
4.5.2 QUESTIONARIO SLC DEL DVR .....	194
TABELLA DEI LIVELLI DI RISCHIO.....	197
TABELLA DI LETTURA: TOTALE PUNTEGGIO RISCHIO.....	197
<b>4.6 PROCEDIMENTO DI RACCOLTA DATI.....</b>	<b>198</b>
<b>4.7 PROCEDIMENTO DI ELABORAZIONE DEI DATI .....</b>	<b>198</b>
<b>4.8 TRATTAMENTO STATISTICO .....</b>	<b>200</b>
<b>CAPITOLO 5</b>	<b>RISULTATI E ANALISI..... 201</b>
<b>5.1 ANALISI DESCRITTIVA DELLE VARIABILI.....</b>	<b>203</b>
PARTE A) INFORMAZIONI SOCIO-DEMOGRAFICHE .....	203
TABELLA 1. Distribuzione del campione per fasce d'età .....	203
Img 1. Istogramma della distribuzione delle frequenze per età .....	204
TABELLA 2. Distribuzione dell'età per i due sessi.....	204
Img 3. Istogramma della distribuzione dell'età per i due sessi .....	205
Img 3. Box Plot dell'età nei due sessi .....	205
TABELLA 3. Anni Insegnamento .....	206
TABELLA 4. Aree di Insegnamento del campione .....	206
Img 5. Blox Plot Anzianità di servizio per Generi .....	207
Img 5. Istogramma della distribuzione degli anni di servizio nel campione.....	207
Img 6. Istogramma delle frequenze delle aree di insegnamento .....	207
Img 7. Istogramma delle distribuzioni dell'area di Insegnamento per Genere.....	208
PARTE B) CARATTERISTICHE DEGLI ALUNNI .....	209
TABELLA 6. Range del numero di alunni seguiti.....	209
Img 8. Istogramma frequenze del numero di alunni seguiti diviso per gruppi .....	209

Img 10. Box Plot degli alunni seguiti divisi per sesso .....	210
Img 10. Box Plot numero di alunni seguiti .....	210
TABELLA 7. Gruppi di alunni seguiti per Area di Insegnamento.....	210
TABELLA 8. Numero di alunni disabili .....	211
TABELLA 9. Numero di alunni BES DSA .....	211
TABELLA 10. Tipologia di alunni seguiti.....	212
PARTE C) LAVORO .....	212
TABELLA 11. La Scelta di Insegnare.....	212
Img 11. Istogramma frequenza sulla scelta di insegnare .....	213
TABELLA 12. Corsi di aggiornamento seguiti.....	213
TABELLA 13. Corsi di aggiornamento per Genere .....	214
Img 12. Istogramma frequenza corsi di aggiornamento divisi per genere .....	214
Img 13. Istogramma frequenza corsi di aggiornamento .....	214
TABELLA 14. Giudizio sulla professione .....	215
TABELLA 15. Giudizio sulla professione per genere .....	215
TABELLA 16. Soddisfazione Lavorativa .....	215
TABELLA 17. Soddisfazione della professione per genere .....	216
Img 14. Istogramma Soddisfazione lavorativa divisa per genere.....	216
TABELLA 18. Conseguenze del lavoro .....	217
Img 15. Istogramma delle frequenze delle Conseguenze negative del lavoro .....	217
TABELLA 19. Conseguenze negative del lavoro per genere .....	218
Img 16. Istogrammi delle frequenze delle risposte prese in esame divise per genere .....	218
Img 17. Istogramma frequenze sulla variazione della motivazione .....	219
TABELLA 20. Variazione della motivazione .....	219
TABELLA 21. Variazione della motivazione divise per genere.....	219
Img 18. Istogramma della variazione della motivazione diviso per genere .....	220
TABELLA 22. Alunno più difficile .....	220

Img 19. Istogramma del tipo di alunno più difficile diviso per genere.....	221
TABELLA 23. Cause di stress.....	222
Img 20. Istogramma delle frequenze di risposta alle cause di stress.....	222
TABELLA 24. ....	223
Cambiare Lavoro .....	223
TABELLA 25. ....	223
Altro Lavoro possibile.....	223
Img 21. Istogramma delle frequenze di risposta alla domanda “cambieresti lavoro” .....	224
TABELLA 26. Opinione sull’usura del lavoro di Insegnante.....	225
Img 22. Percentuali di risposta sull’opinione dell’usura del lavoro .....	225
5.2.1 ANALISI DELLE SOTTOCATEGORIE DEL BURNOUT .....	226
TABELLA 27. ....	226
Punteggi ottenuti nella sottocategoria <i>Esaurimento Emotivo</i> .....	226
TABELLA 27_1.....	226
Media e Dev. Standard Sottocategoria <i>Esaurimento Emotivo</i> .....	226
Img 23. Istogramma dei punteggi ottenuti Nell’Esaurimento Emotivo .....	227
TABELLA 28. ....	227
Punteggi ottenuti nella sottocategoria <i>Depersonalizzazione</i> .....	227
TABELLA 28_1.....	227
Media e Dev. Standard Sottocategoria <i>Depersonalizzazione</i> .....	227
Img 24. Istogramma dei punteggi ottenuti Nella Depersonalizzazione .....	228
TABELLA 29. ....	228
Punteggi ottenuti nella sottocategoria <i>Realizzazione Personale</i> .....	228
TABELLA 29_1.....	228
Media e Dev. Standard Sottocategoria <i>Realizzazione Personale</i> .....	228
Img 25. Istogramma dei punteggi ottenuti Nella Realizzazione Personale.....	229

5.2.2 DEFINIZIONE DEI VALORI ALTO, MEDIO, BASSO NELLE TRE SOTTOCATEGORIE DEL BURNOUT.....	230
TABELLA 30. Punteggi delle tre sottocategorie del burnout ai percentili .....	230
TABELLA 31. Punteggi delle tre sottocategorie del burnout ai percentili 33,3 e 66,6 .....	230
TABELLA 32. Categorizzazione dei punteggi delle sottoscale del MBI nel campione oggetto di studio .....	230
TABELLA 33. Paragone medie del campione e dei valori di riferimento italiano delle tre sottocategorie del burnout.....	231
TABELLA 34. Categorizzazione dei punteggi delle sottoscale del MBI nel campione di Sirigatti e Stefanile (1993).....	231
5.2.3 ANALISI DEL LIVELLO DI BURNOUT .....	232
TABELLA 35. Categorizzazione Livelli di Burnout. ....	232
TABELLA 36. Percentuali e frequenze dei livelli di Burnout .....	233
TABELLA 37. Combinazioni per la categorizzazione completa dei livelli di Burnout.....	233
TABELLA 38. Percentuali e frequenze dei livelli di Burnout secondo la codifica di <i>Manassero et. Al. (1994) e Guerrero (1998)</i> .....	234
Img 26. Torta con le percentuali dei livelli di burnout .....	234
5.2.4 ANALISI DEGLI ITEMS .....	234
TABELLA 39. Punteggi medi ottenuti in ciascun dei 22 items del MBI in ordine decrescente	235
TABELLA 40. Items con punteggi medi più alti nella sottocategoria Realizzazione Personale	236
TABELLA 41. Items con punteggi medi più bassi nella sottocategoria Depersonalizzazione ..	236
TABELLA 42. Coefficienti Di Attendibilità Degli Items Nella Versione Italiana .....	237
TABELLA 43. ....	238
Sottocategorie per <i>Range di Età</i> .....	238
TABELLA 43_1.....	238
Analisi Anova per <i>Range di Età</i> .....	238
TABELLA 44. ....	238
Sottocategorie per <i>Genere</i> .....	238

TABELLA 44_1.....	238
Analisi Anova per <i>Genere</i> .....	238
Img 27. Medie delle sottocategorie del Burnout per genere.....	239
TABELLA 45. ....	239
Sottocategorie per <i>Stato Civile</i> .....	239
TABELLA 45_1.....	239
Analisi Anova per <i>Stato Civile</i> .....	239
TABELLA 46. ....	240
Sottocategorie per <i>Anzianità di Servizio</i> .....	240
TABELLA 46_1.....	240
Analisi Anova per <i>Anzianità di Servizio</i> .....	240
TABELLA 47. ....	240
Sottocategorie per <i>Area di Insegnamento</i> .....	240
TABELLA 47_1.....	240
Analisi Anova per <i>Area di Insegnamento</i> .....	240
TABELLA 47_2. Analisi post hoc LSD per <i>Area di Insegnamento</i> .....	241
TABELLA 48. ....	241
Sottocategorie per <i>Scelta di Insegnare</i> .....	241
TABELLA 48_1.....	241
Analisi Anova per <i>Scelta di Insegnare</i> .....	241
TABELLA 48_2. Analisi post hoc LSD per <i>Scelta di Insegnare</i> .....	242
TABELLA 49. ....	242
Sottocategorie per <i>Range di Alunni Seguiti</i> .....	242
TABELLA 49_1.....	242
Analisi Anova per <i>Range di Alunni Seguiti</i> .....	242
TABELLA 49_2. Analisi post hoc LSD per <i>Range di Alunni Seguiti</i> .....	243
TABELLA 50. ....	244



Sottocategorie per <i>Range di Alunni Disabili Seguiti</i> .....	244
TABELLA 50_1.....	244
Analisi Anova per <i>Range di Alunni Disabili Seguiti</i> .....	244
TABELLA 50_2. Analisi post hoc LSD per <i>Range di Alunni Disabili Seguiti</i> .....	244
TABELLA 51. ....	245
Sottocategorie per <i>Alunni con BES DSA presenti in classe</i> .....	245
TABELLA 51_1.....	245
Analisi Anova per <i>Alunni con BES DSA presenti in classe</i> .....	245
TABELLA 51_2. Analisi post hoc LSD per <i>Range di Alunni Disabili Seguiti</i> .....	245
Img 28. Medie delle sottocategorie del Burnout per Alunni Disabili Seguiti .....	245
TABELLA 52. Sottocategorie per <i>Tipologia di Alunno</i> .....	246
TABELLA 52_1. Analisi T Test per <i>Tipologia di Alunno</i> .....	246
Img 29. Medie delle sottocategorie del Burnout per Tipologia di Alunno.....	247
TABELLA 53. Sottocategorie per <i>Corsi di Aggiornamento</i> .....	247
Img 30. Medie delle sottocategorie del Burnout per Corsi di Aggiornamento .....	248
TABELLA 54. ....	249
Sottocategorie per <i>Giudizio sull'insegnamento</i> .....	249
TABELLA 54_1.....	249
Sottocategorie per Opinione Insegnamento.....	249
TABELLA 54_2. Analisi T Test per <i>Opinione Insegnamento</i> .....	249
Img 31. Medie delle sottocategorie del Burnout per Giudizio Insegnamento.....	249
Img 32. Medie delle sottocategorie del Burnout per Opinione Insegnamento .....	250
TABELLA 55. ....	250
Sottocategorie per <i>Soddisfazione lavorativa</i> .....	250
TABELLA 55_1.....	250
Analisi Anova per <i>Soddisfazione lavorativa</i> .....	250
TABELLA 55_2. Analisi post hoc LSD per <i>Soddisfazione lavorativa</i> .....	251

Img 33. Medie delle sottocategorie del Burnout per Soddisfazione Lavorativa .....	251
TABELLA 56. ....	252
Sottocategorie per <i>Conseguenze del lavoro</i> .....	252
Img 34. Medie delle sottocategorie del Burnout per Conseguenze del lavoro .....	252
TABELLA 56_1. Analisi T Test per <i>Opinione Insegnamento</i> .....	253
TABELLA 57. ....	253
Sottocategorie per <i>Variazione della Motivazione</i> .....	253
TABELLA 57_1.....	253
Analisi Anova per <i>Variazione della Motivazione</i> .....	253
TABELLA 57_2. Analisi post hoc LSD per <i>Variazione della Motivazione</i> .....	254
Img 35. Medie delle sottocategorie del Burnout per Variazione della Motivazione .....	254
TABELLA 58. ....	255
Sottocategorie per <i>Alunno più Difficile</i> .....	255
TABELLA 58_1.....	255
Analisi Anova per <i>Alunno più Difficile</i> .....	255
TABELLA 58_2. Analisi post hoc LSD per <i>Alunno più Difficile</i> .....	255
Img 36. Medie delle sottocategorie del Burnout per Alunno più difficile.....	256
TABELLA 59. Sottocategorie per <i>Cause di Stress</i> .....	257
TABELLA 59_1. Analisi Anova per <i>Alunno più Difficile</i> .....	258
TABELLA 59_2. Analisi post hoc LSD per <i>Alunno più Difficile</i> .....	259
TABELLA 60. Sottocategorie per <i>Opportunità di Cambiare Lavoro</i> .....	260
Img 37. Medie delle sottocategorie del Burnout per Altro lavoro possibile.....	260
TABELLA 61. Sottocategorie per <i>Opportunità di Cambiare Lavoro</i> .....	260
TABELLA 61_1. Analisi T Test per <i>Opportunità di cambiare lavoro</i> .....	261
Img 38. Medie delle sottocategorie del Burnout per Possibilità di cambiare lavoro.....	261
TABELLA 62. Sottocategorie per Opinione sull'Insegnamento come professione usurante ..	262
TABELLA 62_1. Analisi Anova per Opinione sull'Insegnamento come professione usurante.	262

<b>5.3 RISULTATI E ANALISI DEI DATI SULLO STRESS LAVORO CORRELATO .....</b>	<b>263</b>
5.3.1 ANALISI DEL RISCHIO SLC .....	263
5.3.2 ANALISI DEGLI INDICATORI .....	264
5.3.2.1 ANALISI INDICATORI AZIENDALI .....	265
Img 39. Istogramma punteggi degli indicatori aziendali per Scuola .....	267
Img 40. Istogramma con indicati la variazione degli indicatori aziendali.....	268
5.3.2.2 ANALISI INDICATORI CONTESTO DEL LAVORO .....	268
Img 41. Istogramma delle medie dei punteggi nell'area Contesto del Lavoro .....	270
5.3.2.3 ANALISI INDICATORI CONTENUTO DEL LAVORO .....	270
Img 42. Istogramma delle medie dei punteggi nell'area Contenuto del Lavoro.....	272
5.3.3 RIEPILOGO DEGLI INDICATORI CHE INFLUENZANO I PUNTEGGI DI RISCHIO SLC PER GLI 81 DOCENTI PRESI IN ESAME .....	272
Img 43. Istogramma medie Indicatori di Stress .....	273
<b>5.4 DOMANDE CRITICHE .....</b>	<b>273</b>
<b><i>CAPITOLO 6                      DISCUSSIONE E CONCLUSIONI.....</i></b>	<b><i>275</i></b>
6.1 DISCUSSIONE SUI RISULTATI DELL'ANALISI DESCRITTIVA.....	277
6.2 DISCUSSIONE SULL'ANALISI DELLO STRESS LAVORO CORRELATO .....	278
6.3 DISCUSSIONE SUI DATI DELL'ANALISI DEL BURNOUT .....	280
6.4 CONCLUSIONI ED IPOTESI DI RICERCA FUTURI.....	282
<b><i>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI .....</i></b>	<b><i>287</i></b>
<b><i>RIFERIMENTI LEGISLATIVI .....</i></b>	<b><i>311</i></b>
<b><i>ANNESI.....</i></b>	<b><i>315</i></b>



# **RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN**

## **El estrés relacionado con el trabajo (SLC) y el desgaste en los profesores de enseñanza secundaria.**

### **1. MARCO TEORICO**

La parte teórica del presente trabajo proviene del deseo personal de hacer una contribución a la investigación en referencia a un tema que es extremadamente complejo y en constante evolución que es la seguridad en el trabajo y específicamente la evaluación del riesgo de estrés laboral y *burnout* en la organización de la escuela.

En la parte teórica se aborda el concepto de estrés desde una variedad de marcos teóricos: medio ambiente fisiológico o psicológico transaccional, haciendo referencia a los autores y modelos más acreditados en el panorama científico, dedicando gran espacio a las teorías inherentes al estrés en el trabajo y describir además los problemas de salud causados por el estrés en el contexto de trabajo.

Desde el punto de vista científico, en consonancia con el informe de investigación "Work related stress" publicado por Osha en el año 2000, ahora hay un notable consenso en considerar tres puntos básicos al estudiar el estrés : aquellos que consideran sobre todo las fuentes de estrés (técnicas) o el estrés como una característica de los estímulos ambientales (demandas y/ o factores estresantes); aquellos que se centran principalmente en las respuestas al estrés (enfoque psicológico) que evalúan las consecuencias conductuales y experiencias de la persona y aquellos que analizan la interacción entre persona y medio ambiente o la transacción que integra los estímulos y las respuestas de un mismo proceso (enfoque transaccional). Un enfoque de factores de estrés típicos base (técnico) es proporcionado por Holmes y Rahe (1967) el cual estudia sistemáticamente los cambios en la vida de sus pacientes, que se produjeron más de un año antes del desarrollo de la enfermedad y que han construido una escala para la evaluación de rehabilitación social: la Escala de Reajuste Social - PRRS Holmes y Rahe (1967). Hoy en día entre los factores que surgen de los cambios recientes en las situaciones de trabajo podemos recordar: el llamado technostress: situación de exceso

de demanda resultante del uso sistemático de las nuevas tecnologías, por sus constantes cambios y preocupaciones acerca de la subsiguiente capacidad para hacer frente a las demandas; situaciones relacionadas con la flexibilidad de empleo (trabajos temporales), con la flexibilidad de su carrera (carreras no lineales), la flexibilidad en el tiempo y en el espacio (por ejemplo, el teletrabajo, horarios de trabajo no habitual); situaciones que implican una disfunción interpersonal como la agresión y la hostilidad en el lugar de trabajo ejemplificado por acoso sexual (comportamiento de intrusión y la amenaza de naturaleza sexual que afecta principalmente a las mujeres) y episodios de abuso y violencia sistemática como en el caso de la intimidación (violencia sistemática de un trabajador perpetrado por superiores o colegas); ejemplos todos estos, de situaciones que, aparte de tener relación con aspectos jurídicos, denotan el posible deterioro de la calidad de vida y de hecho constituyen una fuente de estrés y trastornos psicológicos graves.

En referencia al enfoque fisiológico, he estudiado el modelo de Seyle, que describe el denominado Síndrome General de Adaptación (SGA), entendida como reacción fisiológica no específica del organismo, destinada a restablecer el equilibrio normal perturbado por factores exógenos y endógenos (Seyle , 1979). El síndrome de adaptación general se organiza en tres etapas sucesivas: la alarma, resistencia y agotamiento.

Entre los demás autores he estudiado: John Mason (1975), quien valoró que la exposición a estímulos puramente físicos (calor, frío, ruido, alteraciones somáticas, etc.), y psicosociales (interacciones personales con carácter de amenaza, peligro de daño físico o de por vida, etc.) produce una reacción de estrés capaz de activar una reacción emocional importante. Se ha demostrado que la reacción de prácticamente todos los principales ejes neuroendocrinos afectan a: el eje hipotálamo -médula adrenal, el eje hipotálamo-pituitaria-tiroides, el eje del hipotálamo-pituitaria-GH y el eje hipotálamo-hipofisario-gonadal. También he tenido en consideración a Martin E.P. Seligman y su teoría de la impotencia aprendida; y el modelo Scheuch (1996) que define el estrés como una de las actividades psicofisiológicas emprendidas por los seres humanos mientras tratan de adaptarse a los cambios internos y externos.

El enfoque psicológico considera el estrés en el trabajo en términos de la interacción dinámica entre la persona y el ambiente de trabajo en el que se opera. En la fase de estudio, el estrés se atribuye a la existencia de interacciones problemáticas entre la persona y ambiente, y se mide en términos de procesos cognitivos y reacciones emocionales en base a tales interacciones. Estos modelos también se desarrollan a partir del reconocimiento de las limitaciones de los enfoques anteriores, los modelos psicológicos resultan ser menos mecánicos y más atentos en considerar la calidad de la relación persona- ambiente. Las teorías de interacción en el campo del estrés se concentran en las características estructurales de la interacción de un individuo con su propio entorno de trabajo. En particular, entre las diversas teorías que se han propuesto, dos se destacan como las más autorizadas: la teoría Person- Environment Fit (P-E Fit) de French (1982) y la teoría Demand-Control de Karasek (1979). Sin embargo, debe decirse que ninguna de las dos está libre de críticas. La mayor parte de las teorías transaccionales sobre el estrés se centran en los procesos cognitivos y de afrontamiento y las reacciones emocionales que subyacen a la interacción entre la persona y su entorno. Sólo el concepto de evaluación cognitiva nos permite afirmar que un factor estresante en sí mismo puede dar lugar a diferentes respuestas en diferentes personas: el estrés se produce cuando las exigencias de la situación superan, en la percepción y evaluación de cada uno, los recursos disponibles, pasando así a amenazar su bienestar y la imposición de un cambio subjetivo con el fin de dominar la situación (Lazarus). He explorado el tema de los mecanismos de defensa, de las estrategias de afrontamiento, la conducta Tipo A como un factor de riesgo conductuales de Friedman y Rosenman (1974).

He dedicado un amplio espacio para la profundización de las fuentes legislativas. Primero, se analizan lo que puede considerarse las referencias legislativas básicas, identificado en la Constitución, el Código Penal, el Código Civil y el Estatuto de los trabajadores. Se pasa a la descripción de la evolución de la normativa sobre la salud de los trabajadores, desde los años cincuenta hasta la actualidad. Recorro la historia de la legislación italiana en materia de salud y seguridad en el lugar de trabajo, destacando la transición de un enfoque centrado en la protección de la salud física del trabajador a uno centrado en la protección de su salud desde el punto de vista psicológico. La obligación reglamentaria por parte del empleador para hacer una evaluación de riesgo

de estrés relacionado con el trabajo, como parte de su empresa, es una demostración concreta de este tipo.

Estudí la Metodología ISPEL, con el fin de poner de relieve cuáles son los actores y los tiempos para la evaluación del estrés relacionado eficaz. La metodología propuesta por ISPEL prevé en el proceso de evaluación y gestión del riesgo una serie de fases: recogida de datos de la organización, información sobre los trabajadores, encuesta etc. Durante todo el proceso de evaluación, el empleador debe asegurar la cooperación del jefe de servicio de Prevención y Protección y el médico de la empresa de acuerdo con la ley (art. 29), pero también de las RLS (representante de la seguridad de los trabajadores). Se recomienda la participación de otras figuras dentro de la empresa (director de personal, algunos de los antiguos trabajadores con experiencia, etc.) y externos, en caso de necesidad (por ejemplo un psicólogo o sociólogo).

Todavía en la parte teórica, he desarrollado el tema del *burnout* y los problemas de estrés inherentes en el profesorado. Varios estudios señalan que la imagen social de la profesión ha caído hoy en día respecto al pasado. Analizo el *Maslach Burnout Inventory*, uno de los instrumentos que he utilizado en mi investigación, los aspectos organizativos que causan *burnout* y el grupo de síntomas asociados con este síndrome. El *burnout* no es un problema individual, sino que afecta a toda la escuela. Es un fenómeno específico de la profesión, cuyas causas se encuentran en la escuela y en la sociedad. Como resultado de ello, las autoridades, la gestión de la escuela, sus colegas estudiantes y padres tienen la responsabilidad delante de la víctima del *burnout*. El agotamiento no es un destino que no se pueda cambiar. Con las medidas adecuadas se puede prevenir su aparición y desarrollo. Las estrategias de prevención más exitosas son aquellos que implican tanto los factores personales y los profesionales.



## 2. ESTUDIO EMPÍRICO

### 2.1.OBJETIVOS

Los objetivos que guiaron el desarrollo del proyecto de investigación fueron:

1. La detección de la presencia o ausencia *de burnout* en profesores de enseñanza secundaria de Primer Grado de la ciudad de Trapani.
2. Identificar cuáles son las variables que más predisponen a la aparición del síndrome de *burnout*.
3. Evaluar la relación entre la predisposición al *burnout* y las variables socio-demográficas de la muestra.
4. Comparación de las tres dimensiones del *burnout* (agotamiento emocional, despersonalización, realización personal) con la satisfacción laboral, motivación de los profesores en función del área de la educación.
5. Medir y describir el posible estrés que sufren los profesores en relación con la frecuencia detectada de comportamientos desafiantes de sus estudiantes.
6. Identificar la presencia o ausencia de factores de riesgo relacionados con el contexto de trabajo (cultura de la organización, el papel de las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo, etc.) y analizar cómo pueden ser una causa contribuyente de estrés o cansancio.
7. Medir el conocimiento de que los maestros tienen sobre los riesgos que conlleva la profesión para su salud.
8. La sensibilización de la opinión pública y romper los estereotipos sobre los maestros para reconocer el síndrome de *burnout* como un problema médico.

## 2.2.HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Desde el marco teórico y los objetivos propuestos surgen las siguientes hipótesis de investigación:

H1. La categoría de los maestros, que forma parte de las llamadas ‘helping professions’ se somete constantemente a las fuentes de estrés físico y emocional que genera un estado de estrés en la mayoría de los maestros. Kyryacou (2001) hablando sobre el estrés de los profesores dice: “*research on teacher stress has become a major area of international research interest*”.

H2. Los estudios sobre el estrés en el trabajo de los docentes pretenden aclarar cuáles son las variables que más inducen al estrés en el entorno de trabajo de la escuela: “*clarifying the nature of the stress process in terms of two types of triggers' one based on excessive demands and the other based on a concern with self-image*” (Kyryacou, 2001).

H3. Algunos estudios sugieren que los niveles de *burnout* de los maestros están influenciados por la edad de la persona (Maslach y Jackson, 1981; Friedman y Faber, 1992; Lau, Chan y Yuen, 2005) y los años dedicados a la enseñanza (Taylor y Tashakkori, 1995; Boles , 2000; Gavish y Friedman, 2010).

H4. Los directores de escuelas administran anualmente diversos tipos de test para investigar si sus trabajadores sufren estrés relacionado con el trabajo, sobre la base de indicadores objetivos relativos a la organización de la escuela en términos de espacio, tiempo y relaciones (d. Lgs. 81/2008)

H5. Existe una relación entre el tipo de trabajo realizado como maestro y el desgaste que sufre.

H6. A menudo, el estrés o el agotamiento de los profesores se subestiman principalmente por los dirigentes administrativos, así como por la opinión pública.

H7. El síndrome de *burnout* está significativamente relacionado con diversos aspectos de organización (ambigüedades, los conflictos de sobrecarga de rol, el bienestar social) que también se investigaron en ensayos relacionados con el estrés de trabajo administrado por los dirigentes escolares a sus trabajadores.

H8. Existe una relación entre las variables socio demográficas, variables motivacionales, el tipo de desgaste profesional por lo que estas variables son síntomas de agotamiento.

H9. Hay una línea muy fina entre el individuo con estrés y un individuo con síndrome *de burnout*. Hay que entender cuáles son los factores / conductas / condiciones para establecer uno u otro perfil.

## 2.3.MÉTODOS Y HERRAMIENTAS

El diseño metodológico se puede dividir en las siguientes fases:

### 1. Búsqueda de archivo

Estudiar la investigación y escritos de los principales estudiosos que han tratado el estrés y el agotamiento.

### 2. Selección de herramienta

La elección y la descripción del cuestionario para ser utilizado como una herramienta de investigación para el estudio del burnout en profesores. En la investigación que he utilizado:

1.1. Cuestionario socio demográfico y de trabajo. (Carraro et al., 2003);

1.2. Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1981).

1.3. Cuestionario sobre el estrés de trabajo de acuerdo con el Decreto Legislativo n.106 / 2009 en la letra "m-quater" all'art.28 y el artículo 6, párrafo 1 "1-bis"

Los dos primeros cuestionarios (Carraro et al.2003) y MBI se administraron en un único momento con el fin de comparar los niveles de *burnout* con las respuestas dadas por cada profesor.

El cuestionario socio demográfico y ocupacional se deriva de un estudio piloto anterior sobre el agotamiento en 80 maestros, pero sólo en la disciplina de educación física (Carraro et al 2003), por lo que fue adaptado para profesores de nivel secundario de 1º grado, pero en todas las disciplinas. En concreto, se han eliminado las preguntas

dirigidas específicamente a los profesores de educación física y ha sido reformado en 20 preguntas. En la primera parte (preguntas 1 a 9) se investigan las características socio-demográficas y de trabajo y se han tenido en consideración variables que se refieren a las características de los maestros como la edad, sexo, estado civil, número de años de enseñanza, el tipo de trabajo: profesor de 'sostegno' (profesor de apoyo para un sólo alumno con dificultades) profesor de toda la clase, número y tipo de los alumnos. En la segunda parte (preguntas 10 a 19) se mide el grado de satisfacción en el trabajo y las posibles causas de estrés. A la pregunta 19 se ha añadido un punto, donde se pregunta a los profesores si piensan que otros miembros de la sociedad creen que la profesión de profesor es agotadora.

**Cuestionario MBI:** La Pregunta 20 del cuestionario antes mencionado contiene el MBI (Maslach Burnout Inventory consta de 22 ítems que miden las tres dimensiones identificadas por Maslach (1981) como los aspectos que contribuyen a determinar el síndrome de *burnout*. Cada subcategoría de *burnout* se mide por más ítems

a. **Agotamiento emocional:** 9 ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20) que describen los sentimientos que se tienen cuando se siente sobreexpuesto y emocionalmente agotado como resultado de su trabajo.

b. **Despersonalización:** 5 ítems (5, 10, 11, 15 y 22) que describen una actitud de insensibilidad hacia los usuarios.

c. **Realización personal u ocupacional:** 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21) que describen el nivel de éxito, la sensación de satisfacción personal y la realización de sus actividades profesionales.

Cada elemento de las tres subescalas se evalúa sobre la frecuencia con que la situación se experimenta en el trabajo. Las respuestas se dan en una escala Likert de 0 (nunca) a 6.

### **Cuestionario SLC del DVR**

El cuestionario sobre el estrés relacionado con el trabajo fue administrado por los propios directores de escuela y los resultados fueron analizados por mí. La reciente aprobación del Decreto Legislativo 81/08 (Decreto Legislativo n.106 / 2009 introdujo la letra "m-quater" all'art.28 y el artículo 6, párrafo 1 "1-bis") seguridad en el trabajo,

introduce la obligación de evaluar el estrés relacionado con el trabajo en todas las empresas, entre ellas la escuela.

El cuestionario, utilizado por las pequeñas, medianas y grandes empresas, se divide en tres fases principales:

### **PASO 1: Lista de verificación de indicadores.**

Se trata de rellenar la lista de verificación de los indicadores típicos de estrés, relacionados con datos de la escuela (elaborado por el director) y con el contexto y el contenido del trabajo (compilado por los profesores). Los indicadores que se han insertado tienden a cuantificar parámetros, tan verificables como sea posible, de acuerdo con el siguiente esquema.

INDICATORI AZIENDALI	INDICATORI DI CONTESTO DEL LAVORO	INDICATORI DI CONTENUTO DEL LAVORO
Infortuni Assenza per malattia	Funzione e cultura organizzativa	Ambiente di lavoro ed attrezzature di lavoro
Assenze dal lavoro Ferie non godute	Ruolo nell'ambito dell'organizzazione	Pianificazione dei compiti
Rotazione del personale	Evoluzione della carriera	Carico di lavoro - ritmo di lavoro
Turnover Procedimenti/ Sanzioni disciplinari	Autonomia decisionale - controllo del lavoro	Orario di lavoro
Richieste visite straordinarie	Rapporti interpersonali sul lavoro	
Segnalazioni stress lavoro-correlato Istanze giudiziarie	Interfaccia casa lavoro – conciliazione vita/lavoro	

Para cada indicador se asocia una puntuación que contribuye a la puntuación general de la zona. El área de indicadores de calidad es compilada por el empleador, que es responsable, en colaboración con el jefe/director y los miembros del Servicio de Prevención y Protección, el médico laboral y el representante de la seguridad de los trabajadores, junto con otras figuras organizacional significativa (encargado de personal, algún jefe de departamento, un trabajador con experiencia y antigüedad y / o habilidades, etc.), así como consultores externos.

## PASO 2: Identificación de los niveles de riesgo.

La suma de las puntuaciones asignadas a las tres áreas hace que sea posible la adquisición de una "estimación" del riesgo de las condiciones que serán nivel BAJO - MEDIO - ALTO expresando la puntuación obtenida como un valor porcentual, en comparación con la puntuación máxima.

Tabella di lettura: Totale punteggio Rischio

TABELLA DI LETTURA: TOTALE PUNTEGGIO RISCHIO				
	DA	A	LIVELLO DI RISCHIO	NOTE
	0	17	RISCHIO BASSO 25%	L'analisi degli indicatori non evidenzia particolari condizioni organizzative che possono determinare la presenza di stress correlato al lavoro. Ripetere la valutazione in caso di cambiamenti organizzativi aziendali o comunque ogni 2 anni.
	18	34	RISCHIO MEDIO 50%	L'analisi degli indicatori evidenzia condizioni organizzative che possono determinare la presenza di stress correlato al lavoro. Per ogni condizione di rischio identificata si devono adottare le azioni di miglioramento mirate. Monitoraggio annuale degli indicatori. Se queste non determinano un miglioramento entro un anno, sarà necessaria la somministrazione di questionari soggettivi.
	35	67	RISCHIO ALTO + di 50%	L'analisi degli indicatori evidenzia condizioni organizzative con sicura presenza di stress correlato al lavoro. Si deve effettuare una valutazione della percezione dello stress dei lavoratori. E' necessario oltre al monitoraggio delle condizioni di stress la verifica di efficacia delle azioni di miglioramento.

En el caso de que en la evaluación de riesgo de estrés relacionado con el trabajo se detecte un **BAJO riesgo**, no es necesario seguir adelante. Se tendrá que controlar el riesgo, de acuerdo con las instrucciones y reglamentos, controlar la presencia de eventos de riesgo y, en todo caso, se tendrá que repetir la evaluación cada dos años.

En el caso de condición **MEDIO riesgo**, se deben tomar todas las medidas apropiadas para la mejora que se harán referencia específicamente a los indicadores de actividad, el contexto y / o contenidos con valores de riesgo de estrés más elevados.

Con un índice de condición **ALTO riesgo**, refiriéndose a una sola área, se deben tomar todas las acciones de mejora relacionadas específicamente con los indicadores de actividad, el contexto y / o contenidos con valores de riesgo de estrés más elevados. En este caso, la evaluación del riesgo de estrés relacionado con el trabajo para toda la empresa o para la partición de la organización o por tarea debe seguir necesariamente con el segundo nivel de estudio, es decir, la evaluación de la percepción de estrés de los empleados.

### **PASO 3: implicación de los trabajadores**

En el caso de **alto riesgo** es obligatorio integrar la investigación objetiva / verificable con la evaluación subjetiva del estrés relacionado con el trabajo para permitir una lectura más completa y fiable de las condiciones de vida y de trabajo. La medida de la percepción de estrés de los trabajadores, puede ser a través del uso de herramientas específicas (por ejemplo, cuestionarios, grupos de enfoque, entrevistas) y serán analizadas en conjunto.

### **3. La participación de las escuelas y su selección.**

Las personas a las que se administraron cuestionarios son un total de 246 docentes de nivel secundario de 1º grado en todas las disciplinas, incluyendo maestros de apoyo de las cinco escuelas intermedias de la ciudad de Trapani. Las cinco instituciones, las cuatro de la ciudad y una de los suburbios (escuela D) han aceptado participar en la investigación y cada maestro ha participado de forma voluntaria. El nombre de las cinco instituciones no se menciona en la investigación con el fin de proteger su privacidad, por lo que cada institución se ha asociado con una etiqueta identificativa: escuela A, escuela B, escuela C, escuela D y escuela E. El cuestionario se administró a maestros voluntarios y fueron el 75% de la población total (muestra final N = 187). En la muestra son las mujeres representan un 74,3% y los hombres un 25,7%. Esta división caracteriza a la mayoría de las escuelas italianas.

## **2.4.PROCESAMIENTO DE DATO**

Los datos recogidos proceden de las operaciones llevadas a cabo en la fase de recopilación de datos, entrada de datos y fusión de datos -del inglés *data collection*, *data entry* e *data merging*- (Rafanelli, 2003). En la fase de recogida de datos se recogieron los cuestionarios de las cinco escuelas en un display con el logotipo de la Universidad de Extremadura situado en la conserjería de la escuela. Se les dió la oportunidad de responder al cuestionario en un gran período de tiempo (15-20 días) para que los maestros tuvieran tiempo para responder de una manera sincera y no precipitada a las preguntas presentadas. En la fase de entrada de datos se ha producido la

introducción manual de los datos recogidos (las respuestas al cuestionario) dentro de una interfaz de ordenador en el documento file.sav del programa de procesamiento estadístico SPSS V20.0. Esto permitió la producción de un informe final con los datos colectivos anónimos; donde, a la vista en sección dada, cada fila corresponde a la detección de las respuestas de un solo maestro y cada columna una variable.

Después de introducir los datos recogidos, el archivo de datos ha sido sometido a una serie de operaciones de "limpieza", tales como la búsqueda de los valores que faltan (por ejemplo en la variable *edad* están aquellos que no quería responder a la pregunta edad) a través de una fase que se llama la limpieza de datos. Los diferentes archivos de datos recogidos para cada escuela, en un paso de fusión final se unieron en un solo archivo.

## 2.5. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Inicialmente (Parte A) se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables del cuestionario examinado para realizar el cálculo de las frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar y tratamos de averiguar si existen diferencias entre hombres y mujeres a la hora de responder a las preguntas del cuestionario.

A continuación se pasa al análisis del *burnout* (Parte B) considerando un resultado de agotamiento de alto, medio o bajo producto de las tres subescalas o el análisis de las puntuaciones medias obtenidas en cada subcategoría. Las relaciones entre las variables del cuestionario socio demográfico laboral y *burnout*, se analizaron teniendo en cuenta las tres subescalas del *burnout* como variables dependientes.

Se procedió con el análisis de ANOVA que permite establecer comparaciones entre las medias, o cuando lo exija la T test con el test de Levene para la verificación de similitudes entre variantes. Con ANOVA mientras que uno consigue valores de F con significación no implica necesariamente que hay diferencias significativas en todos los grupos que componen la variable independiente, para lo cual, dependiendo de la naturaleza y características de las variables, se llevaron a cabo pruebas estadísticas subsiguientes llamadas *post hoc* (como el LSD test que muestra en detalle las



diferencias entre los promedios dentro de los grupos) para tratar de identificar cualquier relación significativa entre las variables observadas. El tratamiento estadístico se llevó a cabo en el nivel de 95% con fiabilidad 95. También se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para las tres subescalas de burnout y alfa de Cronbach para los ítems de MBI.

Finalmente (Parte C) se llevó a cabo el análisis de los datos recogidos de los cuestionarios sobre el estrés relacionado con el trabajo administrado por los directores de la escuela. Las puntuaciones totales obtenidas en las tres áreas de indicadores contenidos en el cuestionario: contexto del área de trabajo (6 áreas indicadores) zonas, el área de contenido de trabajo (4 áreas de indicadores), se calcularon los indicadores de trabajo (10 áreas de indicadores), y se observaron también las puntuaciones obtenidas en cada indicador de la zona en términos de frecuencia, porcentaje, moda, medias con el fin de localizar el indicador que más influye en el riesgo de estrés, relacionado con el trabajo en la muestra en estudio.

### **3. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

A continuación se muestra un resumen con representación gráfica de los datos más importantes.

#### **PARTE A) ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA**

La muestra estudiada (187 profesores) se compone de profesores que pertenecen al grupo de edad entre 45 y 55 años , seguido por la categoría de más de 55 años; la edad mínima es de 32 años, el máximo es de 66 años y la edad media es de 52,01. La mayoría de la muestra eran mujeres (74,3%), los hombres son el 25,3%. La muestra presenta un número mínimo de años de enseñanza de 1 año y un máximo de 41 con un promedio de 21,67. 20 años de servicio para las mujeres y 30 años de servicio para los hombres. La mayoría de la muestra estudiada, pertenece al ámbito lingüístico- literaria (43,9%); en el ámbito científico-matemático el porcentaje es de 37,5% hombres y 62,5% mujeres. En el lenguaje literario para la mayoría de los profesores son mujeres (92,7%) en comparación con el 7,3% de los varones.

El 56,1% de la muestra respondió que tienen más de un estudiante discapacitado en su clase; 43.3% tenían un estudiante BES-DSA en sus clases, el 40,8% dijo que el número de alumnos DSA-BES llega a ser, la mayoría de los casos incluso mayores de 2 a 4 estudiantes.

El tipo de alumnos en las clases se define como "vivace" –animado/inquieto- en el 63,6% de la muestra y el bajo nivel educativo (33,2%). El 95,2% de la muestra dijo que la elección de la profesión era una elección libre y no elección obligada. Un 54,5% de maestros de la muestra asistieron a uno, dos o tres cursos de formación y el 18,7% a ningún curso y a más de tres cursos de formación el 26,7%. Para la respuesta *Ninguno curso* el porcentaje de hombres fue mayor del 37,1%. Sobre la propia profesión, el juicio es positivo para el 70,1% pero un 29,9% le daría una calificación negativa.

En referencia a la satisfacción 87,7% estaba satisfecho y 11.8% no está satisfecho. Mirando el grado de satisfacción entre hombres y mujeres se observa que los hombres proporcionalmente están más insatisfechos que las mujeres. Casi todos los profesores creen que la enseñanza puede causar una o más condiciones adversas. Las respuestas que se han seleccionado con mayor frecuencia son: 49.2% ansiedad.

La motivación en el curso de su carrera se ha mantenido sin cambios durante 48,7%.

Para la mayoría de los profesores (54%) el estudiante más difícil es aquel agresivo. Las causas más comunes de estrés por parte de maestros son: estar mal retribuidos (20,3%); trabajar con clases demasiado numerosas; pobre reconocimiento social de la profesión 19,3%. La falta de reconocimiento social con mayor prioridad está marcada, en proporción a la muestra, un 33,3% más hombres (66% mujeres).

El 41,7% de los profesores cambiaría de trabajo si tuviera la oportunidad de elegir y elegiría una profesión libre (16%). La profesión se considera muy ardua por el mismo profesor con el 43% de las respuestas, pero se considera poco o nada ardua por todos los demás: en especial las instituciones con el 73% y el público con un 78%.

## PARTE B) ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA VARIABLES DEL CUESTIONARIO Y BURNOUT

El análisis de la burnout puede hacerse mediante el análisis de las puntuaciones medias obtenidas en cada subcategoría, o considerando un resultado de agotamiento de alto, medio o bajo de las tres subescalas.

Análisis de promedio de puntuaciones.

El agotamiento emocional muestra una puntuación media de 17,14 (DE 11,49), la despersonalización una nota media de 2,66 (DE 4,19) y la Realización personal tiene una puntuación media de 34,65 (DE 9,85 ).

La correlación de Pearson para el par emocional agotamiento / despersonalización es igual a 0,506 significativo al nivel 0,01 (2-code).

La correlación entre las escalas agotamiento emocional y realización personal es negativa e imperfecta ( $r = -0,370$ ) significativa al nivel 0,01 (2 code).

Incluso la realización personal y despersonalización muestran una relación lineal negativa. ( $R = -0,439$ ) significativa al nivel 0,01 (2 code).

Se han definido los valores de alto, medio y bajo en los tres subcategorías de burnout utilizando el método descrito en el manual original de Christina Maslach y Susan E. Jackson, para lo cual se analizaron las puntuaciones obtenidas en las diversas bandas de los percentiles. Los valores medios en el 33a y 66a se han utilizado para clasificar en tres niveles de baja, media y alta de cada subcategoría de burnout (ver tablas).

Punteggi Delle Tre Sottocategorie Del Burnout Ai Percentili 33,3 E 66,6					Categorizzazione Dei Punteggi Alle Sottoscale Del Mbi Nel Campione Oggetto Di Studio			
		EE	DP	RP		EE	DP	RP
Media		17,14	2,66	34,65	Basso	$\leq 11$	0	$\geq 40$
Percentili	33,3	11,00	0,00	33,00	Medio	12 - 22	1 - 2	34 - 39
	66,6	22,00	2,00	40,00	Alto	$\geq 23$	$\geq 3$	$\leq 33$

Las puntuaciones medias de la muestra estudiada, obtenidas en las subsecciones individuales de agotamiento y la categorización de las puntuaciones se compararon con una muestra de referencia italiana (adaptación y de calibración para Italia y Sirigatti Stefanile 1993).

La media de las puntuaciones de las tres subcategorías coincide fuertemente con el promedio de los maestros de la muestra Sirigatti Stefanile (1993), lo que indica que la muestra en estudio sigue la tendencia de la muestra italiana.

Paragone Medie Del Campione E Dei Valori Di Riferimento Italiano Delle Tre Sottocategorie Del Burnout					Categorizzazione Dei Punteggi Delle Sottoscale Del Mbi Nel Modello Di Sirigatti E Stefanile 1993 Per La Professione Insegnamento			
		EE	DP	RP		EE	DP	RP
MEDIA Campione		17,14	2,66	34,65	Basso	$\leq 13$	$\leq 1$	$\geq 40$
MEDIA Riferimento Italiano (insegnanti)		17,00	2,47	35,00	Medio	14 - 23	2 - 3	34 - 39
					Alto	$\geq 24$	$\geq 4$	$\leq 33$

La categorización hecha por Sirigatti Stefanile y con referencia a los profesores (1993) se va a utilizar como referencia en este estudio para el análisis de las tres subcategorías de *burnout*.

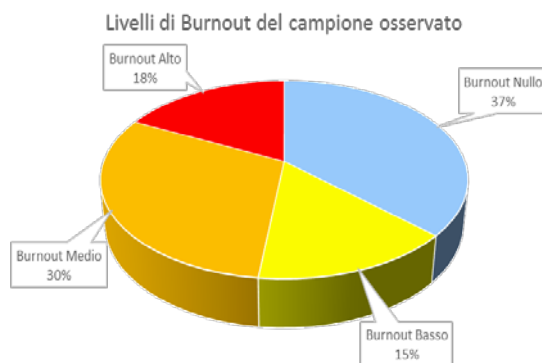
### ANÁLISIS DE NIVEL DE *BURNOUT*

El agotamiento, en general, se puede considerar bajo cuando hay un bajo nivel de cansancio emocional y despersonalización y un alto nivel de rendimiento. Medio cuando hay un nivel promedio de las tres dimensiones y alto cuando hay un alto nivel de agotamiento y despersonalización y un bajo nivel de logro personal. Teniendo en cuenta

la categorización de Manassero (1994) y Guerrero (1998), que evalúa 27 posibles combinaciones de los tres subcategorías, se obtiene cinco posibles niveles de *burnout*: ninguno, bajo, medio, medio-alto y alto. El objeto de la muestra de estudio muestra los siguientes porcentajes y frecuencias de los niveles de agotamiento de acuerdo con dos modelos diferentes de lectura de agotamiento.

Percentuali E Frequenze Dei Livelli Di Burnout		
<i>Livello di Burnout</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
<i>Burnout Basso</i>	31	16,6%
<i>Burnout Medio</i>	5	2,7%
<i>Burnout Alto</i>	19	10,2%

Percentuali E Frequenze Dei Livelli Di Burnout Secondo La Codifica Di Manassero Et. Al. (1994) E Guerrero (1998)		
<i>Livello di Burnout</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
<i>Burnout Nullo</i>	69	36,9%
<i>Burnout Basso</i>	28	15,0%
<i>Burnout Medio</i>	31	16,6%
<i>Burnout Abbast-Alto</i>	26	13,9%
<i>Burnout Alto</i>	33	17,6%



Para la visualización y análisis agrupé los cinco niveles de *burnout* en tres niveles: alto (alto, medio-alto +), medio (normal), y bajo. Obtenemos la siguiente

representación de los sujetos sometidos a burnout con este porcentaje: el 64,1% de la muestra presenta burnout dividido en medio alto y bajo, el 36,9% restante no tiene agotamiento.

## ANÁLISIS DE LOS ITEMS

Se llevó a cabo de análisis para identificar qué ítem mayormente influye en la puntuación media de las tres subcategorías:

-La realización personal está influenciado principalmente del ítem 17, puntuación media 4,87 ("Creo fácilmente un ambiente relajado con mis estudiantes").

-El agotamiento emocional se ve influenciado principalmente por el ítem 2, puntuación media de 3.18 ("Al final de la jornada de trabajo me siento en el límite").

- La despersonalización es influenciada principalmente por el punto 10, puntuación media de 0,86 ("Me he vuelto más insensible a los demás desde cuando llevo a cabo este trabajo").

Para verificar la coherencia interna entre los ítems se calcula el coeficiente alfa de Cronbach como se informa en la tabla:

Coefficienti Di Attendibilità Degli Items Nella Versione Italiana		
<i>Sottocategoria</i>	<i>Alfa</i>	<i>n. Items</i>
<i>Esaurimento Emotivo</i>	0,891	9
<i>Depersonalizzazione</i>	0,718	5
<i>Realizzazione Personale</i>	0,816	8

## ANÁLISIS DE RESULTADOS DE MEDIO EE, DP, RP EN RELACIÓN CON LAS VARIABLES SOCIO DEMOGRÁFICAS Y DE TRABAJO DEL CUESTIONARIO

EE = Agotamiento Emocional. DP = Despersonalización. RP = Realización Personal

### **1. EE DP RP según edad**

Los datos se agrupan en tres grupos de edad: <45 años, entre 45 y 55 años y más de 55 años. La DP muestra una puntuación menor (2,41) en el grupo de edad entre 45 y 55 años, mientras que tiene la puntuación más alta (3,10) en el intervalo  $\leq 45$  años de edad; RP es mayor (37,00) en los individuos más jóvenes, y disminuye con la edad (33,95). La EE es mayor (18,06) en los individuos más jóvenes y disminuye con la edad (16,35). Un análisis por ANOVA no reveló diferencias significativas.

### **2. EE DP RP según sexo**

La EE es ligeramente mayor para las mujeres 17,78 contra 15,29 para los hombres. La DP es mayor para los hombres 3,38 contra 2,66 en las mujeres. El RP es la casi misma para ambos sexos 34,31 para los hombres y 34,76 para las mujeres. El análisis del T Test no mostró diferencias significativas.

### **3. EE DP RP según estado civil**

El promedio es mayor EE (19,69) en el-divorciado separado, así como el DP (3,46). El RP se mantiene bastante alta (36,50). Un análisis por ANOVA no reveló diferencias significativas.

### **4. EE DP RP según años de enseñanza**

Mediante la agrupación de los valores de respuesta en los que tienen menos de 10 años de enseñanza, entre 10 y 20 y mayor de 20 años que se observan valores medios de EE, DP y RP similar que deambulan al valor 17 para la EE, 2.5 para DP y 35 RP. Un análisis por ANOVA no reveló diferencias significativas.

### **5. EE DP RP según materia que se imparte**

EE (18.25) y el DP (3,61) son más altos en educación física y artística, mientras que el RP es más baja en los profesores de religión (24) y se mantiene elevada en otras áreas de la enseñanza (alrededor de 35,00). Un análisis por ANOVA no reveló diferencias significativas.

El siguiente análisis de LSD sin embargo, muestra que hay diferencias significativas en las diferentes subescalas. Los profesores de religión, de hecho, tienen un valor promedio de EE significativamente menor en comparación con los maestros de la

lingüística-literaria ( $\Delta = -13,67$ ; sig. = 0,041) y Física-Artístico ( $\Delta = -13,92$ ; sig. = 0,044). Siempre los maestros de religión tienen un valor medio de RP significativamente menor en comparación con los maestros de las áreas Matemáticas-Científicas ( $\Delta = -12,34$ ; sig. = 0,032), el área-literaria Lingüística ( $\Delta = -11,12$ ; el sig. = 0,047) y los profesores de apoyo ( $\Delta = -11,71$ ; sig. = 0,041).

#### **6. EE DP RP según número de alumnos**

La EE es mayor (24,79) entre los instructores que tienen más estudiantes, así como la DP (4,74). La RP resulta ser inferior (31,68), cuando se tienen más alumnos. De los resultados del análisis con ANOVA hubo diferencias significativas con el número de alumnos seguido: para el EE subescala ( $F = 0,501$  y sig = 0005) y para DP ( $F = 3,555$  y sig = 0020). Para la PR no mostró diferencias significativas ( $F = 2,430$ , y el sig = 0,067).

El siguiente análisis de LSD, muestra que los profesores con más de 200 alumnos tiene un valor medio de EE significativamente mayor que aquellos que siguen entre 16 y 80 alumnos ( $\Delta = 9,82$ , sig. = 0,001) y por los que siguen a menos de 7 alumnos ( $\Delta = 7,59$ ; sig. = 0,027). Incluso aquellos que siguen a entre 81 y 200 alumnos tiene un valor de EE aumentó en comparación con los que sigue entre los 16 y 80 ( $\Delta = 4,72$ ; sig = 0,027).

Para las subescalas DP quien tiene entre 16 y 80 alumnos tiene un valor medio significativamente inferiores con respecto al profesor con entre 81 y 200 alumnos ( $\Delta = -1,87$ , el sig. = 0,020) y los que siguen más de 200 alumnos ( $\Delta = -2,89$ ; sig. = 0,008).

Para la RP subescalas, a pesar de los análisis entre grupos no mostraron diferencias significativas. El análisis de los grupos muestra que los que siguen a entre 16 y 80 alumnos tiene un valor medio de RP mayor que aquellos que tienen entre 81 y 200 alumnos ( $\Delta = 4,38$ ; sig. = 0,020).

#### **7. EE DP RP según alumnos con discapacidad**

EE (19,49) y DP (3,23) aumentan con el número de estudiantes con discapacidad, mientras que disminuye RP (33,54). A partir del análisis ANOVA los resultados muestran diferencias significativas con el número de las subescalas EE solamente los estudiantes discapacitados ( $F = 5,975$ , y el Sig. = 0,003). Para DP ( $F = 2,100$ , y el sig. = 0,126) y RP ( $F = 1,715$ , y el sig. = 0,183) no mostraron diferencias significativas.



El siguiente análisis de LSD indica que el valor promedio de EE entre los que siguen a más de un alumno discapacitado es significativamente mayor que los que no seguir a nadie ( $\Delta = 10,19$ ;  $Sr. = 0,006$ ) y al que se sigue una ( $\Delta = 4,44$ ;  $Sr. = 0,012$ ). Para otras subescalas no hubo diferencias significativas.

#### **8. EE DP RP según alumnos con BES/ DSA en clase**

Las puntuaciones medias obtenidas parecen ser más altas (3,46) en el caso de DP con la presencia de un alumno BES / DSA, mientras que el promedio de las puntuaciones de EE parece ser mayor para ambas clases con un solo caso (18,07) BES / DSA para ambas clases con más de un estudiante (17,45) BES / DSA. La RP asume valores similares para las clases con más de un estudiante (35,61) BES / DSA y las clases sin (36,50) BES / DSA.

#### **9. EE DP RP según tipo de alumno**

Las puntuaciones más altas de EE se encuentran en los encuestados que han contestado "mayormente inquieto" (19,71) y "apático" (19,21); DP para los valores promedio son similares para todas las respuestas examinados (alrededor de 2,5) a excepción de la respuesta de "alto nivel cultural" (0,67). La RP asume puntuación media alta de la respuesta de "alto nivel cultural" (41,67).

El análisis de la prueba t para muestras independientes mostró diferencias significativas para el EE subescala con la respuesta "Tranquilli" ( $T = 3,841$  y el  $Sr. 2\text{-}cola = 0,000$ ), la respuesta de "alto nivel cultural" ( $T = 12,906$  y el  $Sr. 2\text{-}tailed = 0,000$ ) y la respuesta "mayormente inquieto" ( $T = -1,985$  y el  $Sr. 2\text{-}tailed = 0,049$ ).

#### **10. EE DP RP como alternativa a la enseñanza**

La media de la EE (18,25) y el DP (3,61) son mayores para aquellos que han elegido la enseñanza no como primera opción de trabajo, sino como una segunda o tercera alternativa. La RP resulta ser inferior (32,75) para los que optaron por la enseñanza como segunda alternativa.

A partir del análisis ANOVA los resultados muestran diferencias significativas con la elección de enseñanza para EE subescala ( $F = 11,283$  y  $sig = 0,000$ ) y DP ( $F = 11,270$  y  $sig = 0,000$ ). Para la PR no mostró diferencias significativas ( $F = 2,242$ , y el  $sig. = 0,108$ ).

El siguiente análisis de LSD indica que el valor promedio de EE entre los que se han indicado la enseñanza como "libre elección" es significativamente menor que los que se han indicado "una opción sugerida" ( $\Delta = -21,36$ ; sig. = 0,001) o "una improvisada" ( $\Delta = -15,53$ ; sig. = 0,001).

Para las subescalas DP que ha indicado la enseñanza como un "retroceso" tiene un valor promedio significativamente menor en comparación con los que se han indicado "una opción sugerida" ( $\Delta = 9,17$ ; sig. = 0,001) o "libre elección" ( $\Delta = 7,73$ ; sig. = 0,000).

Para el subescalas RP, a pesar los análisis no ha mostrado diferencias significativas, el análisis dentro de los grupos muestra que el valor promedio de realización personal que mostró la enseñanza como una "elección libre" es significativamente mayor que los que ha indicado un "retroceso" ( $\Delta = 8,58$ ; sig. = 0,036).

### **11. EE DP RP y cursos de perfeccionamiento**

Los valores medios muestran que la EE (17,93) y la DP (3,00) son mayores para los que asistieron "de uno a tres cursos de formación." La RP cae en las respuestas "de uno a tres cursos de formación" (34,06) y "más de tres cursos" (34,60). Un análisis por ANOVA no reveló diferencias significativas.

### **12. EE DP RP y opinión sobre la enseñanza**

EE (31,56) y la DP (6,00) asumen las mayores puntuaciones medias para la respuesta "frustrante". La RP es similar para todas las entradas excepto para la respuesta "fascinante" (40,88).

Se observó una visión general de los resultados para la variable de respuesta organizada en dos grupos, "buena opinión" y "mala opinión". EE (21,79) y la DP (3,64) son en promedio más alto para el RP baja opinión mientras que la media es más baja (33,98).

El análisis del T Test para muestras independientes mostró diferencias significativas solamente para los EE subescala ( $T = 3,734$  y el sig2-code = 0,000).

### **13. EE DP RP y satisfacción en el trabajo**

EE (24,18) y la DP (4,68) asumen las mayores puntuaciones medias para la respuesta "No". El promedio RP es más alto (36,23) para la respuesta "Sí".

De los resultados del análisis con ANOVA hubo diferencias significativas con la variable tanto para la subescala de EE ( $F = 6,324$  y  $\text{sig} = 0,002$ ), tanto para la subescala de DP ( $F = 4,018$  y  $\text{sig} = 0,020$ ). Para RP hubo diferencias significativas ( $F = 1,640$ , y  $\text{sig.} = 0,197$ ).

El análisis con LSD indica que el valor promedio de EE entre los que respondieron "No" es significativamente mayor que aquellos que respondieron "Sí" ( $\Delta = 9,58$ ;  $\text{sig.} = 0,001$ ) y los que respondió "bastante" ( $\Delta = 6,65$ ;  $\text{sig.} = 0,014$ ). El valor promedio de DP entre aquellos que respondieron "No" es significativamente mayor que aquellos que respondieron "Sí" ( $\Delta = 2,83$ ;  $\text{sig.} = 0,005$ ) y los que respondió "bastante" ( $\Delta = 2,10$ ;  $\text{sig.} = 0,034$ ).

Para la RP subescalas no hay diferencias significativas.

#### 14. EE DP RP y las consecuencias del trabajo

EE (26,43) y el DP (10,86) son de las más altas puntuaciones medias para la respuesta "Depresión". La RP es mayor para la "superficialidad en las relaciones con los alumnos y los padres" respuesta (39,67) y el "desánimo y la indiferencia" respuesta (39,56).

La prueba de los resultados del análisis T Test para muestras independientes mostró diferencias significativas con las respuestas dadas en la siguiente tabla:

	EE		DP		RP	
	T	Sig. 2-code	T	Sig. 2-code	T	Sig. 2-code
<i>Ansia e Tensione Emotiva</i>	-2,544	<b>0,012</b>	///	///	///	///
<i>Depressione</i>	-2,201	<b>0,029</b>	-3,135	<b>0,020</b>	///	///
<i>Disturbi Fisici</i>	-2,679	<b>0,010</b>	///	///	-2,584	<b>0,012</b>
<i>Insonnia</i>	-2,786	<b>0,008</b>	///	///	///	///
<i>Scoraggiamento</i>	///	///	///	///	-3,658	<b>0,001</b>
<i>Stanchezza Continua</i>	-2,020	<b>0,045</b>	///	///	///	///
<i>Tendenza all'isolamento</i>	///	///	-1,993	<b>0,048</b>	///	///
<i>Nessuna delle precedenti</i>	2,015	<b>0,045</b>	///	///	///	///

#### 15. EE DP RP y la motivación

La puntuación media de la EE es más alta (20,72), así como la DP (3,81) en el caso en el que se reduce la motivación para el trabajo, y es menor para el EE (13,17) en el

caso en el que la motivación se incrementa. La RP es inferior (33,64) para una motivación que disminuye con el tiempo.

De los resultados del análisis con ANOVA hubo diferencias significativas con la variable tanto para la subescala de EE ( $F = 5,353$  y  $\text{sig} = 0,006$ ), tanto para la subescala de DP ( $F = 3,086$  y  $\text{sig} = 0,048$ ). Para RP hubo diferencias significativas ( $F = 0,733$ , y  $\text{sig} = 0,482$ ).

El siguiente análisis con LSD indica que el valor promedio de EE entre los que respondieron "disminuida" es significativamente más alto en comparación con aquellos que respondieron "aumentada" ( $\Delta = 7,55$ ;  $\text{sig.} = 0,001$ ). El valor promedio de DP entre aquellos que respondieron "disminuida" es significativamente más alto en comparación con aquellos que respondieron "se mantuvo sin cambios" ( $\Delta = 1,81$ ;  $\text{sig} = 0,014$ ).

Para la subescala de RP no hay diferencias significativas.

#### **16. EE DP RP y el alumno difícil**

La puntuación media más alta para la EA (18.73) se encuentra para el alumno agresivo, el más alto para DP (5.29) para el estudiante muy movido; RP es (33,45) para el agresivo.

De los resultados del análisis con ANOVA hubo diferencias significativas con la variable tanto para la subescala de EE ( $F = 2,223$  y  $\text{sig} = 0,043$ ), tanto para la subescala de DP ( $F = 2,640$  y  $\text{sig} = 0,018$ ). Para RP hubo diferencias significativas ( $F = 1,901$ , y el  $\text{sig.} = 0,083$ ).

El siguiente análisis con LSD indica que el valor promedio de DP entre los que respondieron "muy movido" es significativamente más alta en comparación con aquellos que respondieron "lento y apático" ( $\Delta = 3,83$ ;  $\text{sig} = 0,006$ ), "Agresivo" ( $\Delta = 3,00$ ;  $\text{sig.} = 0,001$ ) y "cerrado en sí mismo" ( $\Delta = 2,63$ ;  $\text{sig.} = 0,015$ ). Para subescalas EE y RP no hay diferencias significativas.

## 17. EE DP RP y causas de estrés en el trabajo

La siguiente tabla muestra los valores medios en las tres subcategorías del burnout para obtención de respuesta más importante a la pregunta de cuáles son las causas del estrés relacionado con el trabajo. Los valores más altos se encuentran en la respuesta: tiene problemas personales en familia o de relación (25,50). Los valores más altos DP se observan en las respuestas: la sobrecarga de trabajo (4,61); y trabajar con las nuevas tecnologías (4,43). Los valores más bajos RP en la respuesta: Para tener problemas personales, familiares o relacionales (23,25).

Con el análisis Anova pondrá de relieve las diferencias significativas entre la variable y las tres subescalas. En la tabla se destacan en rojo los valores significativos de las respuestas individuales para cada subescala.

	EE		DP		RP	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
<i>Essere sovraccarichi di lavoro</i>	3,261	<b>0,023</b>	5,616	<b>0,001</b>	2,925	<b>0,035</b>
<i>Avere problemi personali di tipo familiare o relazionale</i>	4,603	<b>0,011</b>	3,882	<b>0,022</b>	2,826	0,062
<i>Scarso riconoscimento sociale della professione</i>	0,897	0,444	1,884	0,134	3,074	<b>0,029</b>
<i>Scarsa disponibilità di supporti tecnico-scientifici</i>	0,218	0,804	0,197	0,821	3,790	<b>0,024</b>

El siguiente análisis LSD, mostró para algunas respuestas, algunas diferencias significativas entre los valores medios de las tres subcategorías EE, DP, RP basado en el nivel de importancia de la respuesta (no hay señal, muy relevante, importante, el más importante). La siguiente tabla resume las diferencias significativas con los valores delta cuando el delta es positivo las tres subcategorías muestran valores más altos para aquellos que han mostrado la opción 1; cuando es negativo las tres subcategorías muestran valores más altos de los que se han indicado la opción 2. Por ejemplo, para la respuesta "a sobrecarga de trabajo" que ha marcado "el más importante" tiene un EE mayor en comparación con aquellos que no lo marcó.

Risposta: Essere Sovraccarichi di lavoro				
	Scelta 1	Scelta 2	$\Delta$	Sig.
EE	no sign	La più importante	-4,47	0,044
		Abbastanza Rilevante	-9,07	0,015
DP	no sign	La più importante	-2,56	0,001
		Abbastanza Rilevante	-3,55	0,008
	La più importante	Importante	2,92	0,019
	Importante	Abbastanza Rilevante	-3,91	0,017
RP	no sign	La più importante	5,57	0,004

Risposta: Lavorare con le nuove tecnologie				
	Scelta 1	Scelta 2	$\Delta$	Sig.
EE	no sign	Importante	-13,23	0,049

Risposta: Scarsamente retribuiti				
	Scelta 1	Scelta 2	$\Delta$	Sig.
EE	no sign	La più importante	5,31	0,041
DP	Importante	no sign	1,64	0,037
		Abbastanza Rilevante	2,89	0,010

Risposta: Scarso riconoscimento Sociale				
	Scelta 1	Scelta 2	$\Delta$	Sig.
DP	no sign	Abbastanza Rilevante	1,69	0,041
RP	no sign	La più importante	-4,82	0,011
		Abbastanza Rilevante	-4,37	0,024

Risposta: Problemi relazionali				
	Scelta 1	Scelta 2	$\Delta$	Sig.
EE	no sign	Importante	-17,32	0,009
DP	Importante	no sign	6,06	0,012
		La più importante	8,42	0,008
RP	no sign	La più importante	11,62	0,019

Risposta: Insoddisfazione rapporto con i superiori				
	Scelta 1	Scelta 2	$\Delta$	Sig.
DP	Abbastanza Rilevante	no sign	4,39	0,039
		Importante	5,20	0,036

Risposta: Ritenere gli spazi inadeguati				
	Scelta 1	Scelta 2	$\Delta$	Sig.
DP	Abbastanza Rilevante	no sign	2,71	0,015
		La più importante	4,71	0,009
		Importante	4,96	0,006

## 18. DP EE RP y oportunidad para cambiar de trabajo

Al agrupar las respuestas en la posibilidad de si puede o no cambiar de trabajo, a los maestros que les gustaría cambiar de trabajo se les encontraron valores medios más altos de EE EE DI y DP (E 2,96 19,45 respectivamente), mientras que la realización personal es baja (33, 03).

El análisis del T TEST para muestras independientes mostró diferencias significativas para el EE subescala (T = 2,458 y sig 2-code = 0,015) y para el RP (T = -2,403 y el sig 2-code= 0,017).

Para el DP subescalas no hubo diferencias significativas.

## 19. EE DP RP y definición de profesión ardua

La puntuación media de la EE es más alta (22,44) cuando el maestro piensa que la opinión pública considera ardua la profesión docente. Valores similares de EE se encuentran cuando según el profesor esta profesión se considera dura (22,10), por miembros de la familia (22,19), instituciones (22,40) o de los sindicatos (20,44).

La puntuación media de DP es más alta (7,67) cuando el maestro piensa que las instituciones consideran a la profesión docente como ardua

La puntuación media de la RP es menor (26,78) cuando el profesor piensa que el público piensa que es una profesión bastante ardua.

Un análisis por ANOVA mostró diferencias significativas resaltadas en rojo en busca de respuestas individuales.

	EE		DP		RP	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
<i>Da Lei stesso</i>	23,102	<b>0,000</b>	4,322	<b>0,015</b>	3,884	<b>0,022</b>
<i>Dai familiari</i>	11,983	<b>0,000</b>	4,489	<b>0,013</b>	1,995	0,139
<i>Dal medico</i>	3,167	<b>0,045</b>	0,266	0,767	1,281	0,280
<i>Dalle Istituzioni</i>	3,627	<b>0,029</b>	17,128	<b>0,000</b>	5,818	<b>0,004</b>
<i>Dal sindacato</i>	2,421	0,092	5,993	<b>0,003</b>	1,265	0,285
<i>Dai Mass Media</i>	0,040	0,961	7,516	<b>0,001</b>	3,818	<b>0,024</b>
<i>Opinione pubblica</i>	5,181	<b>0,007</b>	20,803	<b>0,000</b>	13,867	<b>0,000</b>

El siguiente análisis LSD, mostró para algunas respuestas, algunas diferencias significativas entre los valores medios de las tres subcategorías EE, DP, RP de acuerdo con la relevancia de la respuesta (poco / no en todos, más o menos / mucho). La siguiente tabla resume las diferencias significativas con los valores delta : cuando el delta es positivo las tres subcategorías muestran valores más altos para aquellos que han mostrado la opción 1; cuando es negativo las tres subcategorías muestran valores más altos para aquellos que han mostrado la opción 2. Por ejemplo, la pregunta "¿se considera ardua de la profesión docente a nivel psicofísico?" quien marcó "muy / mucho" tiene EE superiores a los que marcaron "poco / para nada" o "bastante".

Risposte alla domanda: <i>Usura della Professione</i>	Scelta 1	Scelta 2	EE		DP		RP	
			$\Delta$	Sig.	$\Delta$	Sig.	$\Delta$	Sig.
Da Lei stesso	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	12,33	0,000	2,21	0,004	///	///
		Abbastanza	7,40	0,000	///	///	///	///
	Poco/Per Niente	Molto/Moltissimo	12,33	0,000	///	///	3,44	0,038
		Abbastanza	7,40	0,000	///	///	4,83	0,007
Dai familiari	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	8,62	0,000	1,84	0,009	///	///
		Abbastanza	7,54	0,000	1,99	0,009	///	///
Dal medico	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	4,90	0,021	///	///	///	///
Dalle Istituzioni	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	7,05	0,018	5,75	0,000	///	///
		Abbastanza	///	///	5,75	0,000	///	///
	Poco/Per Niente	Molto/Moltissimo	///	///	///	///	4,88	0,005
		Abbastanza	///	///	///	///	4,85	0,026
Dal sindacato	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	///	///	2,65	0,002	///	///
		Abbastanza	5,53	0,036	3,01	0,001	///	///
Dai Mass media	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	///	///	3,12	0,000	///	///
	Poco/Per Niente	Abbastanza	///	///	///	///	4,88	0,006
Opinione pubblica	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	7,69	0,002	5,24	0,000	///	///
		Abbastanza	///	///	5,22	0,000	///	///
	Poco/Per Niente	Molto/Moltissimo	///	///	///	///	6,81	0,000
		Abbastanza	///	///	///	///	10,21	0,000

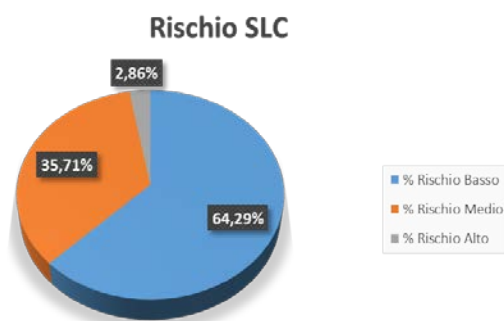
## 20. EE DP RP y la escuela

El análisis de los valores medios de EE DP RP para los valores muestreados son casi similares en todas las escuelas (en torno al valor 17 para EE y en torno al valor de 3 para DP) excepto en la escuela identificada como B de I donde el valor de agotamiento EE es bajo (13,95) y también el de despersonalización (1,71). En esta escuela la RP muestra los valores medios entre los más altos (34,57).

## PARTE C) ANÁLISIS DE DATOS SOBRE EL TRABAJO RELACIONADO CON EL ESTRÉS

La suma de las puntuaciones obtenidas en las tres áreas temáticas: los indicadores institucionales, entorno donde se trabaja y contenido del trabajo, obtenidas de los profesores de las cinco escuelas de la ciudad de Trapani, muestra un bajo nivel de riesgo 64,29%, seguido de un riesgo medio 35,71% 2,86 y 6 casos de alto riesgo 2,86%.





Haciendo el análisis de datos, como exige la ley, los valores de los indicadores de riesgo individuales se pierden en el conteo final como ya que son intervalos de puntuación muy grandes. El análisis de esta investigación tiene como objetivo identificar los indicadores más críticos en la determinación de una puntuación de riesgo, para los que, en lugar de buscar en las puntuaciones globales obtenidos en cada área, se tomaron en consideración las puntuaciones parciales obtenidas para cada indicador que pertenece a la zona de de referencia para determinar qué indicador podría ser relevante en la determinación de un riesgo medio (mostrado como amarillo) o alta (que se muestra como rojo) de estrés relacionado con el trabajo. Para este propósito, de los 210 cuestionarios completados se extrapolaron los resultados de 81 maestros cuyas puntuaciones están dentro del rango de riesgo medio-alto.

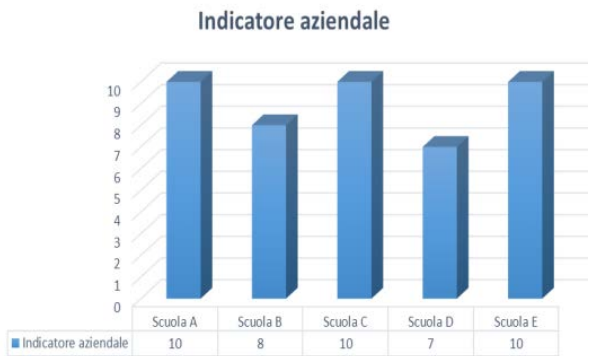
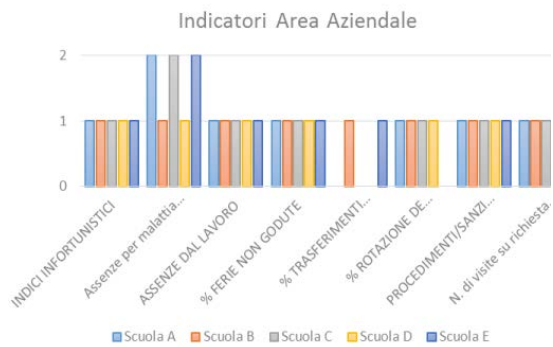
<b>Rischio</b>	<b>n. Insegnati</b>	<b>Media punteggi indicatori</b>	<b>Moda</b>	<b>Dev. Std</b>
<i>Rischio Medio</i>	75	23,69	18	4,83
<i>Rischio Alto</i>	6	36,67	36	1,51

**INDICADORES DE ÁREA DE EMPRESA:** el análisis de las respuestas individuales a cada uno de los diez indicadores observamos la siguiente distribución de las puntuaciones totales en cinco escuelas: la escuela A llega a una puntuación de 10, la escuela B una puntuación de 8, la escuela C puntuación 10, escuela D 7, la escuela E 10 puntos (todas las escuelas tendrán en esta área una puntuación final igual a cero ya que el resultado de la puntuación está comprendido entre 0 y 10).

En cuanto a las respuestas a los indicadores individuales en esta área, vemos los siguientes términos: disminuido, sin cambios, aumentado. Las respuestas que más

influyen en su puntuación son las relativas a la baja por enfermedad que en tres escuelas han aumentado, mientras que otros indicadores se mantienen casi sin cambios como se puede observar en el gráfico a continuación. Distribución de las respuestas en las cinco escuelas de la muestra representadas en diferentes colores:

Legenda		
Diminuito	Inalterato	Aumentato
0	1	2



## INDICADORES DE ÁREA DE CONTEXTO DE TRABAJO Y ÁREA DE TRABAJO CONTENIDO.

Del análisis de las puntuaciones totales obtenidas en el área del contexto del trabajo, en base de la tabla que se muestra a continuación, se observan en 13/81 casos de parcial riesgo SLC alto (rojo), 38/81 casos de riesgo medio SLC parcial (amarillo), 30/81 casos de bajo riesgo SLC parcial (verde) pero con puntuaciones hasta el límite de riesgo medio.

Rischio	n. Insegnati	Media punteggi indicatori	Moda	Dev. Std
Rischio Basso-Medio	30	7,6	8	0,72
Rischio Medio	38	14,63	16	2,31
Rischio Alto	13	20,15	19	1,46

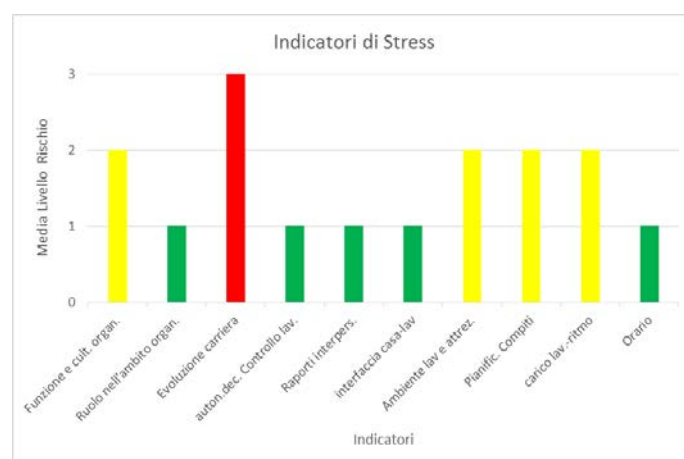
Area Contesto del Lavoro			
	Basso	Medio	Alto
Totale Punteggio Indicatori	0 - 8	9 - 17	18 - 26

Del análisis de las puntuaciones totales obtenidas en el área del contenido del trabajo, de acuerdo con la tabla de corrección que se representa a continuación, se observan 0/81 casos de alto riesgo SLC parcial (rojo), 10/81 casos de riesgo parcial medio SLC (amarillo) , 71/81 casos de parcial SLC bajo riesgo (verde) 35 de los cuales con las puntuaciones hasta el límite de riesgo medio.

En cuanto a las respuestas a los indicadores individuales, y las puntuaciones de riesgo relativo (verde, amarillo, rojo, respectivamente, bajo, medio, alto), las respuestas que la mayor parte afectan, la puntuación de riesgos parciales son los relativos a:

Rischio	n. Insegnati	Media punteggi indicatori	Moda	Dev. Std	Area Contesto del Lavoro		
					Basso	Medio	Alto
<i>Rischio Basso-Medio</i>	35	12,63	13	0,49	Totale Punteggio Indicatori	0 – 13	14 – 25
<i>Rischio Medio</i>	10	18,00	19	2,21			
<i>Rischio Alto</i>	0	-	-	-			

- Función y cultura organizativa (área contexto de trabajo)
- Evolución de la carrera (área contexto de trabajo)
- Ambiente y equipos de trabajo (área contenido de trabajo)
- Tareas de planificación (área contenido de trabajo)
- Carga de trabajo - ritmo (área contenido de trabajo)



En el histograma se representan los indicadores que más afectan el resultado de riesgo en la muestra analizada debido a que las puntuaciones medias en cada indicador se colocan en un valor de riesgo. Se nota cómo de 10 indicadores, 4 dan como resultado riesgo medio (amarillo) y un indicador de alto riesgo (rojo)

Un análisis del cuestionario sobre el estrés relacionado con el trabajo se ha podido comprobar que hay muchas preguntas hechas a los trabajadores para evaluar el estrés que no encajan en la "carrera docente", pero sí con los trabajadores de una empresa. Incluso si el maestro responde a estas preguntas, ya que está obligado a hacerlo, no describen una situación de trabajo que le pertenece. Las pruebas SLC deben adaptarse a las características de la profesión docente.

Aquí hay algunas preguntas que se consideran poco adecuados para la profesión docente:

4. "El trabajador no puede actuar sobre el ritmo de la máquina"
5. "Yo trabajo con el uso de máquinas y equipos de alto riesgo"
6. "Yo trabajo con alta responsabilidad a terceros, y las instalaciones de producción"
7. "Es un trabajo habitual en el turno de noche "... etc.

## **4. DISCUSIÓN**

### **4.1.SOBRE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO**

De la muestra estudiada se puede observar como la profesión docente es incluso ahora principalmente femenina. La edad media de los maestros de las escuelas de la muestra, es de 52 años con una media de 21 años de carrera docente. El análisis descriptivo de la muestra nos da una idea de cómo la profesión docente se caracteriza por una multiplicidad de factores que no están estrechamente relacionados con la enseñanza y la didáctica, que gravan la calidad de vida de los profesores. A partir de los datos de la muestra se pueden observar como el 25,6% de los maestros tienen entre 16 y 80 alumnos. La mayoría de los maestros tienen más de un estudiante con discapacidad, incluso más del 40% de los maestros informaron de que habían en el aula 2 a 4

estudiantes discapacitados, con BES y DSA. También los profesores muestran una cierta dificultad en el manejo de grupos clase, caracterizado por la presencia de los alumnos inquietos o de un bajo nivel cultural. Para la mayoría de los maestros el alumno más difícil de manejar es aquel agresivo y los factores de mayor estrés son: los bajos salarios y la falta de reconocimiento social.

Estos aspectos requieren docentes con otras competencias a parte de la didáctica: como la capacidad de la dirección del grupo de clase, la capacidad del manejo de sujetos con diversas dificultades también psicológicas. Luego se agrega el hecho de que los maestros a menudo participan en cursos de formación, en reuniones extracurriculares (especialmente desde que la escuela se ve como una "empresa"), y con frecuencia el trabajo continúa en su casa para preparar las clases y corrección de tareas. Todo esto agrava aún más el aumento de la carga de trabajo. También se encontró que casi el 50% de la muestra estudiada sostiene que la enseñanza causa, en particular la ansiedad. Esto ocurre a pesar del profesor ha elegido libremente la profesión elección y que alrededor del 70% de la muestra tenía una percepción positiva de su profesión, y el 87% de la muestra está satisfecho con la profesión. Esto contrasta con un 41,7% de los profesores que cambian de trabajo. Por otra parte, si el 43% de los profesores consideran su profesión como muy ardua, las instituciones y el público no consideran esta profesión como algo duro y ardua. Todo esto da la idea de cómo, incluso en la actualidad, la enseñanza es vista como una profesión privilegiada que goza de varias ventajas y no se la considera agotadora.

#### 4.2. ANÁLISIS DE DATOS DEL TRABAJO RELACIONADOS CON EL ESTRÉS

El análisis de los datos mostró que a pesar de la presencia de un 35,71% del riesgo relacionado con la tensión media (amarillo) y 2,86% de alto riesgo (rojo), en general este 35% + 2,86% de respuestas se pierde en el cálculo final de la situación de riesgo que pasa a ser baja en el complejo (verde). Los directores, en presencia de riesgo medio, aunque el porcentaje no mayor al 50% (AMARILLO) deberían adoptar, de conformidad con los reglamentos, las medidas preventivas en el que también se espera que sean utilizados, según el criterio del administrador, otras pruebas adecuadas para

controlar el estrés de los profesores. A pesar de la presencia de riesgo amarillo, ninguno de los dirigentes ha optado por realizar esta acción preventiva.

En la investigación se observó que, procediendo como lo requiere la ley, los valores de riesgo del indicador solo se pierden en el conteo final como cayendo en intervalos de puntuación muy grandes. Mi investigación ha demostrado que tres escuelas de la muestra, el porcentaje de bajas por enfermedad ha aumentado en los últimos tres años de referencia. Esta cifra sólo son datos descriptivos que las escuelas proporcionan, pero eso no nos da información sobre el tipo de enfermedad, si las personas que se enferman son siempre las mismas, o cuáles son las causas de la enfermedad.

Me di cuenta de que en la zona de Trapani se carece de la conciencia de que una buena evaluación de la SLC es un valor añadido para la organización de la enseñanza, en términos de mejor clima organizacional, de competitividad sana y calidad de los servicios prestados. Esto se debe a que las orientaciones culturales necesarias para reconocer el riesgo relacionado con el trabajo de estrés todavía no están muy extendidas y porque para la evaluación sería necesario "investigar" la organización del trabajo y gestión de recursos humanos. Otros indicadores, que se encuentran en la búsqueda, que influyen fuertemente el riesgo de estrés relacionado con el trabajo son los relacionados con: la función y la cultura de la organización, el desarrollo profesional, el entorno de trabajo y equipos, programación de tareas, la carga de trabajo. Con el fin de tener una visión clara del fenómeno, la detección de factores "objetivos" debe estar integrado con el estudio de los factores subjetivos. En este aspecto hay que señalar que en el sujeto, identificado el factor estresante, evalúa la importancia que tuvo para él en esa circunstancia. Los indicadores que se encuentran en mi investigación, muy estudiados en la literatura científica, predisponen al riesgo de SLC. El psicólogo R. Karasek (como se describe en la parte teórica) ha identificado las siguientes variables de los aspectos de organización del trabajo sobre la que actuar para reducir las condiciones de estrés y relacionados y mejorar la satisfacción y la comodidad de los trabajadores:

- *carga de trabajo* es decir, la cantidad y calidad de la demanda de operaciones a realizar y la presión de las tareas.

-*autonomía en las decisiones*, es decir comportamientos que deben adoptarse para hacer su trabajo, y la variedad del mismo, o la capacidad de elegir en su trabajo en una serie de habilidades o conocimientos.

-*el apoyo moral*, es decir, la calidad del ambiente humano y las relaciones en el entorno de trabajo y sobre todo la posibilidad de depender de otros para ayuda / colaboración en la solución de problemas.

En la "evaluación de la carga de trabajo", la norma ISO 17005 puede ser de gran ayuda para diseñar la mayoría de las "actividades de trabajo a medida de la capacidad de las personas" prestar atención a la carga mental de los trabajadores y sus efectos. Sobrecarga o baja carga de trabajo puede conducir a estrés mental, a saber, "el conjunto de todas las influencias externas sobre una persona, hasta el punto de condicionarla a nivel mental." La norma proporciona orientación para el diseño de sistemas de trabajo que maximizan la carga mental de trabajo teniendo en cuenta las tareas de las herramientas de trabajo, la calidad del entorno físico y de la organización, y la "capacidad" de aquellos que deben llevar a cabo la actividad, la cual no es sólo el conocimiento y las habilidades pero también depende de la naturaleza y los límites físicos y mentales subjetivos.

#### 4.3. ANÁLISIS DE DATOS DEL BURNOUT

A partir de los datos de MBI, en referencia a la muestra vemos que: el nivel de agotamiento emocional es un poco más alto para las mujeres que en los hombres, mientras que la despersonalización es mayor en hombres que en mujeres. Este hallazgo sugiere que mientras que las mujeres en el contexto de su trabajo, se están involucrando emocionalmente más que los hombres, mientras que ellos se están defendiendo a sí mismos del estrés no involucrándose emocionalmente (riesgo emocional de secado), con una posición de retirada y el rechazo. Otro dato interesante, nos dice que la realización personal es mayor en los sujetos más jóvenes de edad no superior a 45 años. También la EE es mayor en jóvenes y disminuye con la edad. Parece que los jóvenes están más motivados por el ideal de una carrera, con el riesgo de anularse en su propio trabajo y de vaciarse emocionalmente; mientras que con la edad se realiza un mayor equilibrio emocional-afectivo y se tiene una mayor conciencia de la realidad. En el

análisis de los datos de la muestra se puede detectar muchos factores de riesgo burnout , incluyendo: los lazos emocionales, la motivación y la voluntad. De hecho, en los separados / divorciados, el nivel de agotamiento emocional es mayor. También aquellos que han elegido la enseñanza como una segunda o tercera alternativa influye en agotamiento emocional alto y la realización personal de estas personas es menor. Incluso la motivación juega un papel importante. La literatura nos dice que la insatisfacción y desmotivación pueden afectar negativamente al rendimiento en el trabajo de las personas y peligrosamente socavar su bienestar físico y mental (Favretto, 1994). El agotamiento emocional es también mayor en los profesores que tienen más alumnos, que tienen estudiantes con discapacidad en el aula . Los niveles de agotamiento emocional son más altos, principalmente para los profesores que tienen estudiantes "apáticos" de la clase, mientras que una clase con un alto nivel cultural parece tener un efecto positivo en la realización personal. Estos datos son interesantes porque nos hacen suponer las dificultades en que se encuentra el maestro que no puede manejar la relación con ciertos tipos de alumnos, discapacitados, apáticos, agresivos, demasiado inquietos ya que no está formado para tener este tipo de competencia relacional. En referencia a los cursos de actualización, la despersonalización parece ser mayor en los profesores que asistieron a 1 a 3 cursos de formación continua. En estos sujetos también la realización personal se reduce. Este dato nos hace suponer que asistir a cursos de actualización es una sobrecarga de trabajo para los maestros. Por cierto, se me ocurrió hablar con algunos profesores en referencia a los cursos de formación, y han expresado su desacuerdo con ellos e incluso a veces consideran inútiles ciertos cursos a los que asistieron. Para los profesores que respondieron que la enseñanza es frustrante o tienen una mala opinión de la escuela el agotamiento emocional y despersonalización son más altos. Se puede suponer que ciertos profesores viven en una búsqueda estresante de condiciones positivas relacionadas con su trabajo. un esfuerzo agotador en el sentido de que no es una cosa que soluciones a corto plazo. La percepción de una mala escuela permanece en el tiempo y simplemente no encontrar una solución conduce a un riesgo de ciclos crónicos de estrés y eventual agotamiento. El agotamiento emocional y la despersonalización también aumentan cuando no hay satisfacción en el trabajo. Para aquellos que respondieron que a causa del trabajo se sienten deprimidos, con cansancio emocional y despersonalización asumen



puntuaciones medias más altas. Con respecto a las causas de estrés en el trabajo, el agotamiento emocional es mayor en las personas que creen que tienen problemas personales de la familia y de relación, incluso los aumentos de despersonalización cuando hay una sobrecarga de trabajo y la percepción de dificultad en el uso de la tecnología. Además, la puntuación media es mayor EE (22,44) cuando el maestro piensa que la opinión pública considere ardua la profesión docente. Valores similares de EE se encuentran cuando de acuerdo a la profesión docente se considera ardua por el profesor (22,10), por miembros de la familia (22,19), instituciones (22,40) y el sindicato (20,44). Este hecho nos hace suponer que hay una cierta correspondencia entre la percepción social y la formación de la percepción individual. La puntuación media de la DP es más alta (7,67) cuando el maestro piensa que las instituciones consideran la profesión docente como agotadora.

Otra cuestión de interés particular nos muestra cómo en la escuela B las puntuaciones son bajas en agotamiento emocional y despersonalización y la puntuación alta realización personal. También en la escuela B se registra, por los profesores, aumento de la participación, en términos de frecuencia.

La escuela B es la única escuela que se encuentra fuera de la ciudad de Trapani. Este bienestar psicológico parece coincidir con la estructura organizativa de una pequeña escuela donde las relaciones interpersonales son más estrechas, más humanas, en donde algunos valores como el respeto a los demás, la solidaridad, el reconocimiento afectivo, parecen jugar un papel importante en la promoción del bienestar en el trabajo. De hecho, también es de conocimiento común que los estudiantes tienen más beneficios en las escuelas pequeñas que en las escuelas más grandes (Raywid, 1999).

## **5. CONCLUSIONES Y HIPÓTESIS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**

Sin lugar a dudas los datos medidos -analizados sólo mediante la observación de la muestra- sería necesario estudiarlos más detalladamente mediante el uso de otras metodologías. Por ejemplo, a través de grupos de discusión o entrevistas individuales, con el fin de atribuir un significado a ciertos temas: el tema de la ansiedad; el tema de la

sobrecarga en el trabajo; encontrar lo que parece estar relacionado con la satisfacción laboral; cuáles son las dificultades en la gestión de un grupo-clase, específicamente de las personas con discapacidad, nivel cultural bajo y/ agresividad y además entender qué competencias transversales el maestro necesita en relación con la enseñanza.

En referencia al estudio sobre SLC, sería interesante en el futuro calibrar las preguntas específicas a cerca de la organización de la enseñanza y los profesores. Con referencia las licencias por enfermedad, las escuelas sólo proporcionan un mero número, ya que no nos da información sobre el tipo de enfermedad, si las personas que se enferman son siempre las mismas, o cuáles son las causas que según los profesores causan su enfermedad, etc. Esta información debería ser investigada.

Otros indicadores vistos en el presente este estudio y que influyen fuertemente el riesgo de estrés relacionado con el trabajo son los relacionados con: la función y la cultura organizativa; el desarrollo profesional; el entorno de trabajo y equipos; programación de tareas y la sobrecarga de trabajo. Con el fin de tener una visión clara del fenómeno, en el futuro la detección de factores "*objetivos*" debe estar integrado con el estudio de los factores "*subjetivos*".

Sería interesante observar en la muestra estudiada la presencia o ausencia de ciertas condiciones psicosociales, tales como la presencia de figuras de referencia eficientes a quien dirigirse en determinados momentos de la vida o bien la existencia de una "red social", que consiste en varios tipos de conexiones significativas (afectiva, cultural, profesional, etc.); la adquisición de estrategias de afrontamiento adecuadas, es decir, la gestión de la situación, podrían luchar de manera más eficaz contra la acción de eventos psico-traumáticos.

Sería interesante también un estudio que pusiera de relieve los efectos de estrés-salud, en referencia al tipo de cultura organizacional, ambiente de trabajo y las habilidades sociales de los maestros.

De la investigación llevada a cabo se desprende cómo muchos factores de riesgo que predisponen al profesor al riesgo de burnout, están relacionados con la presencia o ausencia de competencias transversales a la enseñanza : gestión de grupos de clase, gestión de relaciones con los alumnos con discapacidad, con agresividad y /o déficit de

atención, gestión la sobrecarga de trabajo (cursos de formación, reuniones, requisitos de documentación, etc. ). En definitiva, abordar la cuestión del estrés en el trabajo no es sólo un cumplimiento de la normativa, sino que fomenta el desarrollo de las escuelas saludables, productivas y bien organizadas en el que disminuyen los accidentes, los conflictos y litigios, a favor de un mejor clima.

Entre las medidas que pueden adoptarse con el fin de reducir el riesgo de estrés y agotamiento, se destacan las intervenciones de prevención primaria, como las intervenciones de organización que tienen como objetivo cambiar el hardware de la estructura (contenido del trabajo) y la prevención secundaria destinado a mejorar la interfaz de profesores- organización (ambiente de trabajo).

Pueden ser identificados como transversales a cada organización del trabajo, las siguientes acciones: la formación de directivos y trabajadores para mejorar su conocimiento y su comprensión contra el estrés, sus posibles causas y la forma de tratar con él para afrontarlo; la información y consulta de los trabajadores y / o sus representantes, de conformidad con la legislación europea y nacional en los contratos colectivos de trabajo.



## INTRODUZIONE - INTRODUCCIÓN

Il presente lavoro nasce dal desiderio personale di dare un contributo alla ricerca in riferimento ad una tematica estremamente complessa e sempre in continua evoluzione qual è la sicurezza sul lavoro e nello specifico nella valutazione del rischio stress-lavoro-correlato e del rischio burnout nell'organizzazione scolastica.

L'idea della ricerca prende spunto da *“una inattesa lacuna nella letteratura italiana relativa al mondo degli insegnanti, per quanto concerne gli aspetti psicologici personali e propri di chi sceglie la professione docente”* (cit. Vittorio Lodolo D'Oria rappresentante INPDAP del Collegio Medico per l'Inabilità al Lavoro della ASL di Milano). Alcuni studi hanno dimostrato come fra le varie *helping profession*, la professione docente sia maggiormente a rischio di sviluppare sintomi connessi con lo stress (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995; Capel, 1991; Friesen & Sarros, 1989 ; Friesen, Prokop & Sarros, 1988;) e burnout.

Spesso i docenti affermano di essere “stressati”, la natura dello stress è fortemente collegata alla tipologia di lavoro svolto si parla infatti di stress-lavoro-correlato (SLC). Per la professione docente intervengono diversi fattori:

4. la peculiarità della professione (rapporto con studenti e genitori, classi numerose, situazione di precariato, conflittualità tra colleghi, costante necessità di aggiornamento confrontandosi con le nuove tecnologie);
5. il susseguirsi continuo di riforme (autonomia scolastica, innalzamento della scuola dell'obbligo, ingresso nel mondo della scuola anticipato all'età di cinque anni);
6. l'inadeguato ruolo istituzionale attribuito/riconosciuto alla professione (retribuzione insoddisfacente, risorse carenti, mobilità, scarsa considerazione da parte dell'opinione pubblica, stereotipi, isolamento individuale e totale inconsapevolezza dei rischi psicosociali legati alle helping profession).

Tutti questi fattori agiscono singolarmente e, soprattutto, tra loro associati, provocano sovente sintomi cronici di stress come l'apatia, la perdita d'entusiasmo, il crollo delle motivazioni e il senso di frustrazione. che possono sfociare nella sindrome del burnout.

Per questo motivo il burnout deve essere considerata una malattia correlata principalmente all'attività lavorativa e, come tale, da prevenire.

In ambito nazionale italiano, il D.Lgs 81/08 (*"Attuazione dell'art. 1 della L. 3 agosto 2007 n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro"*) esplicita l'obbligo di valutare i rischi "...anche quelli correlati allo stress lavoro-correlato", così come previsto dallo specifico accordo europeo dell'8 ottobre 2004 recepito in Italia il 9 giugno 2008 (Accordo interconfederale per il recepimento dell'accordo quadro europeo sullo stress lavoro-correlato firmato l'8 ottobre 2004 tra UNICE/ UEAPME, CEEP e CES).

Indubbiamente lo studio dello stress sul lavoro richiede l'analisi di più livelli di realtà ed il coinvolgimento di più figure professionali, quali: medici, psicologi, sociologi, giuristi, ingegneri, economisti, ecc... Nel seguente studio ho cercato di focalizzarmi su talune dimensioni base, di cui si dovrebbe tener in considerazione qualora si decidesse di dedicarsi con serietà e professionalità in questo ambito scientifico.

Nella prima parte viene affrontato il concetto di stress dal punto di vista fisiologico-ambientale, psicologico-transazionale, facendo riferimento agli autori e ai modelli maggiormente accreditati nel panorama scientifico; ho dedicato ampio spazio alle teorie inerenti lo stress occupazionale ed alla descrizione dei problemi di salute causati dallo stress nell'ambito dei contesti di lavoro. Inoltre mi sono soffermata sull'analisi delle strategie di coping nella gestione dello stress. La seconda parte è stata dedicata alle fonti legislative. Vengono dapprima illustrati quelli che possono essere considerati i riferimenti legislativi di base, individuati nella Costituzione, nel Codice Penale, nel Codice Civile e nello Statuto dei lavoratori; si passa poi alla descrizione dell'evoluzione della normativa riguardante la salute dei lavoratori, dagli anni Cinquanta ad oggi. In particolare, viene sottolineato il passaggio da un approccio normativo che punta alla salvaguardia della sola salute fisica dei lavoratori ad uno che invece promuove una tutela anche della loro integrità psicologica; viene inoltre dedicata attenzione alla descrizione dei ruoli degli "attori della sicurezza. Nella Sviluppo la Metodologia ISPESL, al fine di evidenziare quali sono gli attori e le fasi volte ad una valutazione dello stress correlato efficace. Inoltre approfondisco gli aspetti metodologici connessi

alla valutazione stress lavoro correlato in aziende con un numero di dipendenti inferiore o superiore a 10. Nella terza ed ultima parte teorica, sviluppo il tema del burnout e le problematiche inerenti lo stress nella classe docente, solo raramente prese sul serio dall'opinione pubblica. Anche nel nostro Paese, è credenza diffusa che gli insegnanti abbiano una vita più comoda, godano di orari di lavoro più brevi e di ferie più lunghe del resto dei lavoratori e, se soffrono di disturbi legati allo stress, sovente si pensa che ciò sia dovuto unicamente alla loro inadeguatezza personale e professionale; numerosi studi sottolineano come l'immagine sociale di questa professione sia oggi decaduta rispetto al passato. Analizzo il Maslach Burnout Inventory, uno degli strumenti che ho usato nella mia ricerca, gli aspetti organizzativi causa del burnout e la costellazione sintomatologica associata a tale sindrome.

Nella empirica della mia ricerca, mi sono proposta di analizzare la dimensione dello stress dei docenti in relazione a variabili socio-demografiche e lavorative come i comportamenti difficili degli studenti di scuola secondaria di primo grado (alunni 11-13 anni), con specifico riferimento allo scenario presente nella città di Trapani. Si è cercato di capire quando lo stress può diventare burnout paragonando i risultati dei test SLC, che periodicamente i dirigenti scolastici per legge somministrano ai propri docenti, con questionari specifici per la sindrome del burnout (Maslach Burnout inventory).

La ricerca in generale si propone di:

- Monitorare il rischio di SLC in docenti di scuola secondaria di primo grado misurando la consapevolezza che hanno gli insegnanti sui rischi che la professione comporta per la loro salute.
- Osservare come varia il livello di stress nei docenti campione in relazione alle diverse variabili che caratterizzano le scuole presenti nella città di Trapani (quartiere, struttura della scuola, materia di insegnamento, sezione di appartenenza....etc.).
- Individuare le cause di stress più importanti, come quelle riconducibili alla struttura degli ambienti, ai tempi ed alla organizzazione del lavoro, oppure ai rapporti relazionali con colleghi e superiori o alle non infrequenti ambiguità e contraddizioni relative al ruolo ricoperto, nonché all'insoddisfazione per la remunerazione non sempre gratificante.

- Evidenziare le situazioni di stress lavorativo che possono sfociare, o sono già sfociate, in una sindrome di burnout.

L'interesse del progetto di ricerca è quello di presentare i reali rischi di SLC nella helping profession degli insegnanti della città di Trapani favorendo una autovalutazione e monitoraggio individuale del rischio di SLC.

L'idea è quella di incentivare i docenti a condividere lo stress e parlarne anziché isolarsi e deprimersi favorendo la condivisione del disagio tra loro in appositi momenti di confronto. Infine si auspica, conoscendo la realtà lavorativa dei docenti, di sensibilizzare l'opinione pubblica abbattendo gli stereotipi sugli insegnanti riconoscendo la sindrome del burnout come un disagio medico e non una questione disciplinare.



# **PARTE I**

## **INQUADRAMENTO TEORICO**



# **CAPITOLO 1**

## **STRESS TEORIE E MODELLI**



## **1.1 TEORIE DELLO STRESS: MODELLI SCIENTIFICI**

Il termine stress è molto usato nel linguaggio comune, ciò evidenzia una certa sensibilità verso le qualità negative delle esperienze quotidiane, ma segnala anche una certa confusione: con la stessa parola, infatti, si denominano le cause, i processi e gli esiti di un certo fenomeno.

In ambito scientifico, in linea con il rapporto di ricerca “Work-related Stress” pubblicato dall’Osha nel 2000, vi è ormai un notevole consenso nel considerare, nello studio dello stress, tre orientamenti fondamentali: quelli che considerano soprattutto le fonti di stress (approccio tecnico) ovvero lo stress come caratteristica dello stimolo ambientale (richieste e agenti stressanti o stressors); quelli che si soffermano soprattutto sulle risposte allo stress, approccio psicologico che valuta le conseguenze esperienziali e comportamentali della persona; quelli che si propongono di analizzare l’interazione tra persona e ambiente ovvero la transazione che integra stimoli e risposte di uno stesso processo (approccio transazionale).

Sul piano epistemologico i modelli che si rifanno alle prime due definizioni sono i più datati, si situano in uno schema stimolo-risposta eccessivamente semplificato: la persona viene concepita come un recettore passivo e sono sottovalutati i processi percettivi e valutativi, le differenze individuali e di contesto nonché le strategie di gestione della relazione persona-ambiente.

### **1.1.1 APPROCCIO TECNICO**

Numerose ricerche si sono occupate delle caratteristiche ambientali dello stress, espresse sotto forma di richieste e di carico per l’individuo o di elementi di minaccia o di fattori dannosi, che hanno un effetto squilibrante: gli stressors (Cox, 1978, 1990; Cox & Mackay, 1981). Lo stress correlato al lavoro viene considerato come una caratteristica dell’ambiente di lavoro, viene considerato come un aspetto oggettivamente misurabile dell’ambiente in questione. Nel 1947, riferendosi ai disturbi psicologici del personale di volo della Royal Air Force, Symonds ha scritto che “lo stress è ciò che

accade all'uomo, non ciò che accade in lui; si tratta di un insieme di cause non di un insieme di sintomi". Qualche tempo dopo, in una serie di osservazioni simili, Spielberger (1976) ha affermato che il termine stress andrebbe riferito alle caratteristiche oggettive delle situazioni; in base a questa prospettiva, si sostiene che lo stress produce una reazione di tensione che, sebbene spesso reversibile, in talune occasioni può rivelarsi irreversibile e dannosa (Cox & Mackay, 1981; Sutherland & Cooper, 1990).

Un tipico approccio basato sugli stressors è il contributo di Holmes a Rahe (1967); essi studiando sistematicamente gli eventi critici — riguardanti i cambiamenti di vita dei loro pazienti, occorsi oltre un anno prima dello sviluppo della malattia, hanno costruito una scala di valutazione del riadattamento sociale: la *Social Readjustment Rating Scale - SRRS* di Holmes e Rahe (1967); una lista dei 43 eventi considerati più importanti e più frequenti nella vita di un uomo, ai quali è assegnato, in base a studi condotti sulla popolazione generale e su gruppi di interesse psichiatrico, un punteggio (Life Change Value, unità di cambiamento nella vita) che esprime la potenzialità di impatto medio di ciascun evento.

Il test di Holmes-Rahe prende il nome dai loro due autori, esso è una scala che va da 0, cioè nessun stress o stress nullo, a 100, cioè il massimo dello stress possibile; vengono presi un insieme di eventi che possono capitare a tutti nella nostra società, anche se poi bisognerebbe fare gli ovvi distinguo per ogni persona perché non tutti reagiamo allo stesso modo (differenze individuali) alle situazioni della vita, comunque ci da una buona indicazione.

Così, i due Dohrenwend (1982) modificarono la scala di Holmes e Rahe commentando il loro approccio con l'assunto che l'effettivo impatto di un evento su un individuo sia determinato da un'aspettativa condizionata dell'esperienza riguardo al potere stressante di tale evento; considerando, altresì, questo potere stressante come relativo rispetto ai gruppi sociali ed evolutivo nel corso dell'esperienza delle persone. Lo stesso Rahe avrebbe in seguito chiarito che le qualità degli eventi stressanti sono valutate in modo diverso dalle persone in dipendenza delle proprie percezioni personali, delle difese psicologiche, delle abilità a farvi fronte, dei modi peculiari di

vivere la condizione di malato Le scale di life events più diffuse sono di due tipi, scale normative e scale soggettive.

*Le scale normative*, hanno alla base la tecnica utilizzata da Holmes e Rahe: agli eventi ritenuti mediamente più importanti e più frequenti è stato assegnato un "peso" derivandolo da studi sulla popolazione generale e su campioni di pazienti psichiatrici, peso che rappresenta il potenziale impatto medio dell'evento sul soggetto. Per quanto un procedimento di questo genere possa apparire superficiale o grossolano (uno stesso evento, ad esempio, può avere significato diverso per soggetti diversi o addirittura per lo stesso soggetto in tempi diversi!), è anche vero però che, a parte l'esistenza di una sorta di gerarchia spontanea di importanza degli eventi, nello studio dei gruppi le differenze interindividuali tendono ad annullarsi portando ad un valore medio che non si discosta significativamente dai valori di taratura. Peraltro, la validità di queste metodiche è stata dimostrata dai numerosi studi sul rapporto tra life events e malattia, sia psichica che somatica.

Alla tecnica normativa, si contrappone quella *soggettiva* nella quale è il soggetto che, individuato l'evento stressante, ne valuta l'importanza che ha avuto per lui in quella circostanza. Questa tecnica si presta, peraltro, al rischio che la ricerca degli eventi sia pesantemente condizionata dal fatto di avere (o avere avuto) la malattia: il soggetto che ha una faringite darà valore di evento all'aver preso freddo, mentre l'amico, che pure ha preso freddo assieme a lui ma non ha accusato alcun disturbo, darà dell'evento una valutazione completamente diversa.

La scala di life events probabilmente più conosciuta e di più largo impiego è l'Interview for Recent Life Events - IRLS di Paykel e collaboratori (1997), anch'essa di tipo normativo, che può essere considerata come una radicale revisione della SRRS, i cui item sono stati portati a 61. La scala di Paykel prende in considerazione gli ultimi sei mesi e suddivide gli eventi in 10 categorie (lavoro, educazione, problemi economici, salute, lutto, emigrazione, vita sentimentale, problemi legali, relazioni familiari ed area coniugale) e di ciascun evento richiede di valutare (su una scala da 1 a 5) l'indipendenza dalla malattia e l'impatto oggettivamente negativo; la valutazione viene effettuata mediante un'intervista semistrutturata e validata successivamente mediante un

punteggio liberamente attribuito dal paziente stesso. Nella versione italiana, curata da Fava e Osti (1982), gli eventi sono stati portati a 63.

Fra le liste di life events che si basano sul metodo soggettivo, quello cioè che richiede che la valutazione dell'importanza dell'evento sia fatta dal soggetto stesso, ricordiamo il Recent Life Change Questionnaire - RLCQ (Rahe et al., 1969), il Life Experience Survey - LES (Sarason et al., 1975) ed il Life Events Questionnaires - LEQ (Horowitz et al., 1977).

Il *Life Experience Survey* propone una serie di item per ciascuno dei quali il paziente deve valutare, su di una scala a 7 punti (da -3 = evento estremamente negativo, a +3 = evento estremamente positivo, passando per 0 = nessun effetto), l'impatto psicoemotivo; in questo modo si ottengono due distinti punteggi, uno per il cambiamento positivo ed uno per il cambiamento negativo.

Il *Life Events Questionnaires* di Horowitz e collaboratori è un'ulteriore evoluzione rispetto ai due precedenti: nell'ipotesi che la distanza di tempo tra il verificarsi dell'evento e l'insorgenza del disturbo psichiatrico modifichi il peso dell'evento stesso, tiene conto dell'intervallo di tempo trascorso dal verificarsi dell'evento al fine di assegnargli un punteggio diversificato. Così, ad esempio, la morte di un figlio o del coniuge "pesa" 90 se è avvenuta entro il mese precedente, 81 fino a 6 mesi, 67 fino ad un anno, 50 fino a 2 anni e 32 oltre 2 anni, mentre la morte di un genitore, di un fratello o di una sorella pesa, rispettivamente, 79, 70, 51, 34 e 22.

Come possiamo osservare dai dati su riportati i limiti di questo approccio (tecnico) sono progressivamente apparsi evidenti in relazione alle forti differenze individuali nella risposta di stress, tuttavia esso ha dato impulso all'indagine ambientale tesa a identificare le caratteristiche della situazione lavorativa che potenzialmente influenzano gli stati di malessere o costituiscono fattori di rischio. Attualmente, la ricerca sui fattori stressanti risulta assai fiorente, per la diretta considerazione sia dei cambiamenti dei contesti lavorativi e dei loro effetti psicosociali sia della forza lavoro; di fatto, la lista dei fattori stressanti rischia di includere quasi tutte le variabili in gioco nella prestazione lavorativa. In genere, si presta attenzione: ai vari aspetti che caratterizzano l'ambiente fisico, ai fattori temporali dell'attività, al livello di ambiguità dei ruoli lavorativi, al conflitto di ruolo, agli elementi di incertezza dei confini



dell'attività organizzativa, agli ostacoli nella carriera lavorativa, agli elementi di insicurezza lavorativa, alle scadenti relazioni nel gruppo di lavoro, ai rapporti con i capi, alle difficoltà a prendere decisioni chiare, alla mancata delega di responsabilità, alle restrizioni finanziarie ecc...; tuttavia la ricerca é promossa in un quadro di riferimento concettuale di tipo internazionale e non unidirezionale. Nel panorama scientifico ha preso sempre più largo l'ipotesi che, accanto ai life events ed in loro contrapposizione, alcuni eventi psicosociali possano avere un ruolo protettivo. Secondo gli Autori che hanno avanzato questa ipotesi, determinate condizioni psicosociali, come la presenza di figure di riferimento efficienti a cui rivolgersi in particolari momenti della vita, l'esistenza di una "rete sociale", costituita da legami significativi di vario tipo (affettivi, culturali, professionali, eccetera), l'acquisizione di adeguate strategie di *coping*, cioè di gestione della situazione, potrebbero antagonizzare con maggiore o minore efficacia l'azione di esperienze e di eventi psicotraumatici. Questi fattori potrebbero entrare in gioco anche quando la patologia si è comunque manifestata contribuendo alla sua risoluzione.

Alcuni eventi positivi, definiti come *Positive Life Change* (PLC), favorirebbero la guarigione dei disturbi depressivi ed ansiosi. Si tratta di eventi che comportano importanti cambiamenti, o che neutralizzano life events, o che consentono la realizzazione di progetti o il raggiungimento di uno scopo, o che producono stabilità, eccetera. Questi PLC sarebbero più frequenti nei 3 mesi precedenti la guarigione di un episodio depressivo o ansioso. I PLC che favoriscono l'aumento di speranza, la possibilità di ricominciare, agirebbero di più sulla depressione, quelli che consentono maggiore sicurezza e stabilità agirebbero di più sull'ansia (Needles e Ambramson, 1990).

Tra i fattori di stress derivanti dai recenti cambiamenti delle situazioni lavorative possiamo ricordare: il cosiddetto tecnostress ovvero una situazione di potenziale eccesso di domanda derivante dall'uso sistematico delle nuove tecnologie, dai loro continui cambiamenti e dalle preoccupazioni che ne derivano circa le proprie capacità di far fronte alle richieste; le situazioni connesse con la flessibilità occupazionale (lavori temporanei), con la flessibilità di carriera (carriere non lineari), la flessibilità spazio-temporale (ad esempio, tele-lavoro, lavori concentrati nel tempo, lavori in orari non

consueti; le situazioni che riguardano disfunzioni relazionali, aggressività e ostilità negli ambienti lavorativi esemplificate dal sexual harassment (comportamenti di invadenza e minaccia a sfondo sessuale di cui sono vittime soprattutto le donne) e da episodi di prevaricazione e violenza sistematica come nel caso del mobbing (violenze sistematiche su un lavoratore perpetrate dai superiori o dai colleghi; esempi di situazioni che, oltre ad avere una rilevanza sul piano legale, denotano il possibile degrado della qualità della vita organizzativa e costituiscono appunto fonte di stress e di grave malessere psicologico).

### 1.1.2 APPROCCIO FISILOGICO

Il termine stress per la prima volta è stato utilizzato da Selye (Fig. 1), biologo viennese, che nel 1936 iniziò a studiare in modo approfondito le risposte fisiologiche degli organismi provocate dall'introduzione di sostanze nocive. Egli stava effettuando ricerche per isolare un nuovo ormone sessuale, ed osservò che animali da esperimento a cui venivano inoculate sostanze, reagivano in modo comune, con una sindrome caratterizzata da ipertrofia corticosurrenale, atrofia del timo e delle ghiandole linfatiche e ulcere gastriche. Selye rilevò che questo tipo di risposta si produceva negli animali da esperimento in seguito a diversi tipi di stimoli nocivi, chimici, biologici, denominati "stressors". Utilizzò il termine "stress" per definire la reazione biologica caratterizzata dal comune stato di *attivazione dell'asse ipofisi-corticosurrene* (fig.1) :

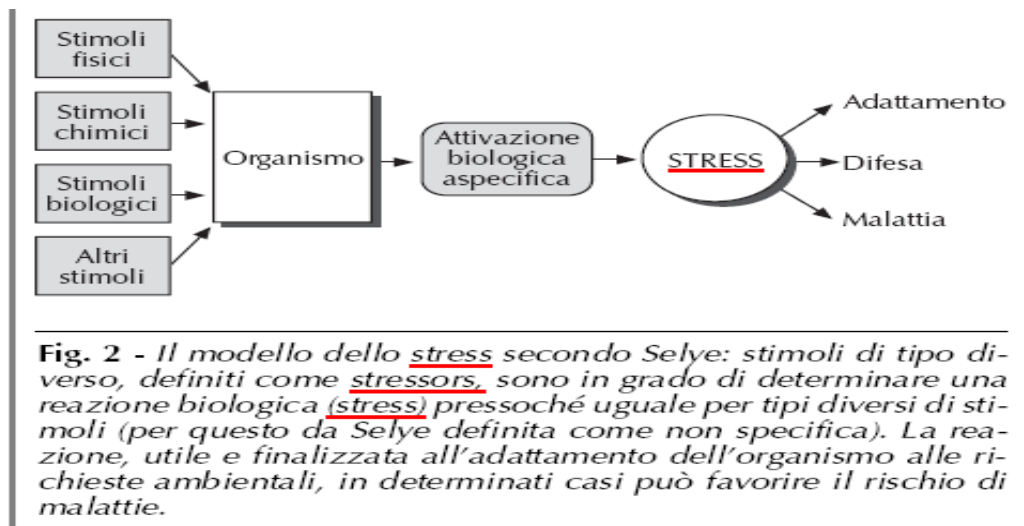


**Fig1: Cassano G., Pancheri P., 1992.**

La reazione di stress era inoltre *aspecifica*, cioè indipendente dalle caratteristiche e dal tipo di stimolo (Fig. 2). In altri termini, gli stimoli *stressor* rappresentati dalle sostanze nocive, turbavano l'omeostasi<sup>1</sup> dell'organismo inducendolo a reagire per fronteggiare la minaccia.

---

<sup>1</sup> Il fisiologo W. Cannon, verso l'inizio degli anni '30, cominciò lo studio della fase di passaggio tra le sollecitazioni emotive e la manifestazione somatico-comportamentale. Cannon dichiarò che ogni essere vivente prova una condizione di lotta o fuga, tali osservazioni furono compiute osservando come gli animali da esperimento si ponevano di fronte al pericolo. Il fisiologo affermò che le modificazioni prodotte in seguito ad uno stimolo, erano finalizzate al mantenimento dell'integrità fisica dell'animale, avevano quindi un significato adattativo.



**Fig2: Cassano G., Pancheri P., 1992**

Selye delineò la cosiddetta *Sindrome Generale di Adattamento (SGA)*, intesa come reazione fisiologica aspecifica dell'organismo, tesa a ripristinare il normale equilibrio perturbato da fattori esogeni ed endogeni (Selye, 1979). La sindrome generale di adattamento è organizzata in tre fasi successive: una prima, *di allarme*, con una reazione di stress acuto in cui vengono mobilitate le difese dell'organismo (iperattivazione ipofisi-corticosurrene);

una seconda fase, *di resistenza*, in cui l'organismo è impegnato nel fronteggiare lo stressor, la reazione di stress è sempre attiva e continua l'iperproduzione di cortisolo. Durante questa fase l'organismo difendeva i suoi tessuti mediante un processo infiammatorio e la corteccia surrenale accumulava un'abbondante riserva di granuli secretori. Ovviamente la fase di resistenza non poteva durare in eterno, perché l'organismo era incapace di "adattarsi" per sempre; una terza fase, *di esaurimento*, che subentra quando l'esposizione allo stressor si protrae in modo abnorme e l'organismo non può mantenere oltre lo stato di resistenza; la corteccia surrenale entra in stato di esaurimento funzionale. In questa fase, si producono nell'organismo patologie difficilmente reversibili, e nei casi estremi, la morte.

In seguito a ricerche sistematiche condotte lungo il corso della sua vita, Selye giunse a una precisa distinzione dei fenomeni coinvolti. Stress, allora, è la condizione aspecifica che permette all'organismo di adattarsi a qualunque sollecitazione gli venga

imposta; stressor, o agente stressante, è invece il fattore che spinge l'organismo all'adattamento.

L'importanza di questa sistematizzazione di Selye è dovuta a vari aspetti: per la prima volta, comunque, veniva stabilita l'esistenza di una relazione tra stimoli esterni pericolosi o minacciosi e reazione interna dell'organismo, dimostrabile, obiettivabile e misurabile; in secondo luogo, veniva stabilito come la reazione di stress fosse una reazione di tipo aspecifico, uguale di fronte a stimoli eterogenei; in terzo luogo, veniva stabilito il significato della reazione di stress quale reazione fondamentale, adattiva e difensiva dell'organismo che, tuttavia, in determinati casi poteva essere origine di patologie. Negli anni successivi, Selye arriverà poi a sottolineare come lo stress non sia solo una reazione adattiva e difensiva ma una necessità fondamentale dell'essere biologico per il suo adattamento. Lo stress, secondo l'ultima formulazione di Selye, è interpretabile come una risposta essenziale per la vita: "La completa libertà dallo stress è la morte. Contrariamente a quanto si possa pensare, noi non dobbiamo, ed in realtà non possiamo evitare lo stress, ma possiamo andargli incontro in modo efficace traendone vantaggio, imparando di più sui suoi meccanismi, e adattando ad esso la nostra filosofia dell'esistenza".

Selye studiò lo stress da un punto di vista medico-clinico, endocrinologico, immunologico; ciò che lo affascinava era la possibilità di identificare in termini chimici e fisici la problematica dello stress e risolverla attraverso la medicina. Il suo contributo diede l'imput ad una lunga serie di indagini sistemiche relative a fenomeni stressori.

Tra i vari autori che si sono occupati dell'argomento John Mason (1971), uno studioso americano, ha portato un contributo rilevante con una serie di studi effettuati sui primati. In primo luogo, egli infatti ha permesso di chiarire il ruolo decisivo dell'attivazione emozionale, attraverso le strutture del sistema limbico, nel determinare la reazione di stress. In secondo luogo, egli ha dimostrato come le modificazioni endocrine nello stress coinvolgano non solo l'asse ipofisi-surrene ma molti altri assi endocrini, formulando la concezione di una "risposta multiormonale" nello stress. Per quanto riguarda l'importanza dell'attivazione emozionale, attraverso una elegante serie di ricerche sulle scimmie, e secondariamente sull'uomo, egli infatti dimostrò come l'attivazione ipofiso-corticosurrenale caratteristica dello stress fosse data non dalla

semplice esposizione a stressor di per sé, ma fosse invece specificamente innescata dalla reazione emozionale indotta dagli stimoli stessi. Egli rilevò come l'esposizione a stimoli puramente fisici (caldo, freddo, rumore, alterazioni somatiche, ecc.), e di tipo psicosociale (interazioni personali con carattere di minaccia, pericolo per l'incolumità fisica o per la vita, ecc.) producesse una reazione di stress soprattutto perché in grado di attivare una significativa reazione emozionale, ad esempio di minaccia per la sopravvivenza. Inoltre, attraverso la serie di ricerche effettuate dalla sua équipe, fu dimostrato come la reazione di stress non coinvolgesse solo l'asse ipofisi-corticosurrene ma interessasse praticamente tutti i principali assi neuroendocrini, come ad esempio l'asse ipotalamo-midollo surrenale, l'asse ipotalamo-ipofisi-tiroide, l'asse ipotalamo-ipofisi-GH e l'asse ipotalamo-ipofisi-gonadi.

Sulla base di vari studi fu sottolineato come la reazione di stress fosse caratterizzata da una "risposta multiormonale" e come nello stress esistesse una organizzazione generale della reattività neuroendocrina che coinvolge simultaneamente più assi. Significato sostanziale della risposta multiormonale di stress è quello di permettere un miglior adattamento metabolico dell'organismo in condizioni particolari di richiesta ambientale, e quindi favorire la sopravvivenza dell'organismo stesso. I risultati dei lavori iniziali di Mason sono stati poi confermati da molti altri autori. Ciò ha comportato un ulteriore arricchimento del concetto di stress. Il sistema limbico, evolutivamente comparso nei mammiferi, è stato riconosciuto come luogo di coordinamento e di controllo della reazione di stress, attraverso le sue connessioni con il sistema ipotalamo-ipofisario. L'attivazione emozionale indotta dallo stimolo, organizzata a livello limbico, si manifesta sia a livello biologico-somatico, ad esempio mediante modificazioni neurovegetative ed endocrine, sia a livello psicologico-comportamentale, mediante le sequenze motorie dei comportamenti di lotta o di fuga. In questa prospettiva, l'attivazione emozionale può essere vista come una reazione comportamentale e biologica integrata, finalizzata all'adattamento dell'individuo alle mutate condizioni di stimolazione interna ed esterna. Lo stress appare quindi nella doppia prospettiva, biologica e comportamentale e in stretta integrazione con la reazione emozionale.

In letteratura vi é un accordo sostanziale nell'individuare due tipologie di stress, l'una che assume un significato "positivo" e l'altro "negativo": si utilizza il termine eustress per far riferimento allo stress positivo e distress per l'accezione negativa.

L'uomo vive in armonia con la sua mente e il suo corpo quando le sollecitazioni e gli stimoli che provengono dall'esterno sono proporzionali alle sue capacità di risposta. In questi casi si parla di stress positivo, eustress (dal greco eu = bene) che Richard Earle, direttore del Canadian Institute of Stress, definisce come "... qualcosa di molto simile alla vitalità" (Farnè, 1999). Le ricerche dimostrano infatti che un grado ottimale di stress migliora lo stato di salute, rende meno sensibili alla monotonia, e affina le capacità di attenzione, di concentrazione, di apprendimento, di memoria e di risoluzione creativa dei problemi. Lo stress quindi, contenuto entro determinati limiti (è il «grado ottimale» citato sopra), è estremamente utile.

Per stress acuto o eustress si intende la complessa reazione dell'intero organismo a stimoli ambientali che lo mettono nella necessità d'intervenire e agire con prontezza, concentrazione, efficacia in tempi relativamente brevi. Possiamo dunque definire lo stress acuto come la condizione nella quale l'attivazione biologico-comportamentale, indotta dallo stimolo stressante, si instaura rapidamente e si esaurisce in breve tempo, con ritorno alla condizione di baseline (Pancheri, 1987). Ciò anche quando bisogna affrontare e superare difficoltà e problemi emergenti che producono uno stato di preoccupazione e di allarme: dal sostenere un esame, dal dover fuggire o difendersi in caso di attacco a uno sforzo per immaginare la risoluzione di un problema urgente, dall'adattarsi a nuove condizioni di vita all'affrontare situazioni di lutto e di perdita. L'eustress é la risultante dell'energia ben mirata e utilizzata al fine di raggiungere degli obiettivi che l'individuo si pone (Favretto, 1994).

L'altra faccia della medaglia è che il continuo accumularsi di stimoli-stressori porta a un'attivazione fisiologica e psichica eccessiva, imponendo all'organismo sforzi esagerati e innaturali; ciò porta dapprima a un periodo di sopportazione-resistenza e, più avanti, a un periodo di esaurimento, di logorio. Sembra facile riconoscere quando si entra in questa fase: compaiono ansia, tensione psichica e muscolare, e disturbi funzionali soggettivi che sono altrettanti «campanelli d'allarme» (tab. 2). Sembra facile

renderci conto di quei piccoli segnali, ma in questa fase dello stress possiamo trovarci con impegni gravosi e distraenti, e non vi facciamo caso.

*TAB. 2. Alcuni campanelli d'allarme dello stress*

*Segni soggettivi organici*

- palpitazioni
- secchezza in bocca e in gola
- abbondanti sudorazioni
- frequente bisogno di urinare
- appetito a volte mancante, a volte eccessivo
- disturbi digestivi e diarrea
- cefalea da tensione
- tensione premestruale o «salto» di qualche mestruazione
- dolori al collo o alla parte bassa della schiena
- tremori, tic nervosi

*Segni soggettivi psicologici*

- ansia, irrequietezza e stato d'allarme
- depressione
- perdita della «gioia di vivere»
- senso di stanchezza
- senso di debolezza, di vertigine o di irrealtà
- incapacità di attenzione e di concentrazione
- disturbi del sonno
- aumentato consumo di sigarette



- aumentato consumo di tranquillanti o di stimolanti
- consumo di alcol o di droghe

Il perché di queste conseguenze negative non è ancora del tutto nota; ciascuna delle ipotesi formulate, in letteratura comunque, può darci qualche indirizzo per impostare le misure contro il distress:

- La prima ipotesi è detta degli *sprechi cognitivi*: se impegniamo l'attenzione e la capacità di risolvere i problemi per comprendere e affrontare lo stressor, saremo meno liberi di concentrarci sugli altri compiti quotidiani. A conferma di ciò, gli eventi imprevedibili o che sfuggono al nostro controllo sono più stressanti proprio perché richiedono, da parte nostra, una continua attenzione.

- La seconda ipotesi è detta del *senso di frustrazione*: al centro di tutto sarebbero le risposte di fastidio, di disorientamento e di rabbia derivanti dal sentirci frustrati per lo stress subito. In questo caso, la distrazione dagli impegni quotidiani e il peggioramento delle prestazioni deriverebbero dal fatto che tali stati dell'umore assorbono energie psichiche.

- Stando alla terza ipotesi, lo stress produce un senso di impotenza che porta a caduta degli interessi e delle prestazioni. Il punto cruciale è che, quando gli sforzi per giungere a un traguardo falliscono ripetutamente, non solo si cessa di arrabattarsi per giungere a quel traguardo, ma ci si lascia andare e si trascurano anche traguardi più facili: dopo numerose esperienze negative, cioè, l'individuo apprende a sentirsi impotente.

È stato Martin E.P. Seligman, dell'Università della Pennsylvania, a formulare la *teoria dell'impotenza appresa*. Un suo esperimento con tre gruppi di studenti fa comprendere meglio questi concetti. Gli studenti del primo gruppo erano esposti a uno stressor, un forte ronzio, e avevano il compito di farlo cessare premendo i «bottoni giusti» su un pannello che avevano di fronte; essendo l'apparecchiatura fasulla, qualsiasi sforzo sfociava in un fallimento. Quelli del secondo gruppo erano esposti al ronzio e, dato che la loro apparecchiatura funzionava, imparavano a bloccarlo. Quelli del terzo gruppo, infine, non avevano alcun ronzio. Nella seconda fase dell'esperimento, tutti gli

studenti erano esposti allo stressor che, a loro insaputa, poteva essere interrotto eseguendo certe manovre con una cassetta. I risultati dimostrano che gli studenti del secondo e del terzo gruppo si davano da fare con la cassetta e imparavano rapidamente a risolvere il problema; quelli del primo gruppo invece, che non avevano avuto alcuna possibilità di controllo, non usavano la cassetta e subivano passivamente tutto quel fastidio.

Da questa e da altre ricerche, Seligman ha concluso che l'impotenza appresa ha tre caratteristiche. La prima è *motivazionale*, cioè la persona non fa nulla per cambiare il suo stato di stress; la seconda è *cognitiva*, e la stessa persona non riesce a imparare i comportamenti idonei per evitare tale stato; l'ultima è *emotiva*, e la persona può divenire depressa. Essa si dà per vinta e ha un decadimento delle prestazioni.

La teoria di Seligman ci fa comprendere l'utilità delle tecniche che aumentano la sensazione di controllare gli eventi; come vedremo, questa caratteristica psicologica è di notevole aiuto nell'opporsi agli stressori e allo stress. Più recentemente, Seligman ha sostituito l'espressione «impotenza appresa» con «pessimismo appreso»: e il pessimismo è una caratteristica della personalità che rende più vulnerabili nei confronti degli stressori e, quindi, più predisposti al distress.

Lo squilibrio provocato da distress indebolisce le difese della persona aumentando la facilità con cui l'organo o la funzione più vulnerabile si ammalano. Il mondo della ricerca clinica e quello accademico concordano nell'affermare che la genesi di numerose patologie sia basata su di una condizione di stress cronico, di alterazione che si può instaurare più o meno stabilmente in quel complesso sistema con cui un individuo interagisce con l'ambiente. E' importante definire la differenza tra condizioni che possono essere definite di stress acuto o momentaneo e condizioni di stress cronico, nelle quali le reazioni di stress finiscono per perdurare al di là degli stimoli. Lo stress cronico, l'esposizione continua ad una fonte di stress e l'attivazione ripetuta della risposta fisiologica sono direttamente correlati all'insorgenza di disturbi cardiovascolari come ipertensione, l'ischemia, l'infarto. Un possibile ruolo dello stress è stato anche sostenuto nello sviluppo del cancro così come nella riduzione delle difese immunitarie.

Secondo Scheuch (1996) lo stress è una delle attività psicofisiologiche realizzate dagli esseri umani mentre cercano di adattarsi ai cambiamenti dell'ambiente interno ed esterno. Questa attività si riferisce in termini quantitativi e qualitativi alla relazione esistente tra domanda e capacità o risorse individuali sia fisiche che psicologiche e sociali all'interno di uno specifico ambiente materiale e sociale. Scheuch concepisce lo stress come un'attività reattiva ad uno stato omeostatico disturbato di funzioni organiche, di funzioni psicologiche e/o nell'interazione tra l'essere umano ed il proprio ambiente sociale. L'adattamento segue i principi dell'economizzazione delle funzioni, il principio della minimizzazione degli sforzi ed il principio del benessere. Lo stress di per sé rappresenta l'espressione di un disturbo di questi principi (Scheuch, 1990, 1996).

### 1.1.3 CRITICHE AGLI APPROCCI TECNICO E FISIOLOGICO

Due critiche specifiche sono state sollevate nei confronti di queste due impostazioni: la prima di tipo empirico e la seconda di tipo concettuale. La prima si riferisce al fatto che sia il modello tecnico che quello fisiologico non forniscono un'adeguata spiegazione dei dati esistenti. Per quanto attiene il modello tecnico, si tiene conto degli effetti del rumore su prestazione e comfort. Gli effetti esercitati dal rumore sull'esecuzione dei compiti non sono una semplice funzione della sua rumorosità o frequenza, ma sono soggetti sia alla sua natura che a differenze individuali e ad effetti del contesto (Flanagan et al. 1998). I livelli di rumore, che di norma vengono considerati di disturbo possono aiutare a mantenere costante l'esecuzione dei compiti quando gli individui sono stanchi o affaticati (Broadbent, 1971), mentre livelli anche più elevati di musica possono essere scelti liberamente in situazioni sociali o legate al tempo libero.

Scott & Howard (1970) hanno scritto: “determinati stimoli, in virtù del loro significato specifico per determinati individui, possono essere vissuti come problemi solo da loro; mentre altri stimoli, in virtù del loro significato condiviso da tutti, possono rappresentare un problema per un numero di persone più consistente”. Questa affermazione comporta la mediazione di forti fattori cognitivi e situazionali (contesto) nel processo globale di stress (si veda appresso). Questo concetto è stato fortemente

sostenuto dalla Douglas (1992) in relazione alla percezione di rischi (e pericoli). Secondo lei queste percezioni ed i comportamenti che ne derivano, non vengono spiegati in maniera esauriente dalla scienza naturale del rischio oggettivo e sono fortemente determinati da pregiudizi culturali e di gruppo.

La semplice equiparazione della richiesta allo stress è stata associata alla convinzione che una certa quantità di stress è connessa al massimo rendimento (Welford, 1973) e verosimilmente a buone condizioni di salute. Tant'è che in alcune occasioni, per giustificare procedure di gestione mediocri si è fatto ricorso alla teoria che certi livelli di stress possano essere auspicabili. Allo stesso modo, anche il modello fisiologico è soggetto a critiche. Si è dimostrato che sia la non specificità che i tempi della reazione fisiologica a stimoli avversi o dannosi sono diversi da quelli descritti da Selye (1950, 1956) e richiesti dal modello (Mason, 1968, 1971). Mason (1971), ad esempio, ha dimostrato che alcuni stimoli fisici dannosi non determinano una reazione di stress nella sua interezza. In particolare, egli fa riferimento agli effetti del calore.

Inoltre, Lacey (1967) ha sostenuto che le correlazioni basse rilevate tra diverse componenti fisiologiche della reazione allo stress non sono coerenti con la nozione di una sindrome da reazione individuabile. Si sono incontrate delle difficoltà anche per operare una distinzione tra quei cambiamenti fisiologici che rappresentano lo stress o meno, in particolar modo perché i primi possono essere dissociati dallo stressor con il tempo (Fisher, 1986).

Attualmente, esistono varie ricerche in cui si sostiene che, qualora la sindrome della reazione da stress esista, la stessa non è non specifica. Vi sono delle sottili ma importanti differenze nel modello generale di reazione. Ad esempio, esistono prove delle differenze di reazione delle catecolamine (che riflettono l'attivazione midollare surrenale-simpatica) alle situazioni di stress (Cox & Cox, 1985). Come base per questa differenziazione sono state proposte varie dimensioni, ma la maggior parte di esse fa riferimento al dispendio di sforzo di diverso tipo, ad esempio lo sforzo fisico rispetto a quello psicologico (Dimsdale & Moss, 1980a, 1980b;). Dimsdale & Moss (1980b) hanno esaminato i livelli di catecolamine del plasma utilizzando una pompa di prelievo non invasiva ed il dosaggio radio-enzimatico. Sono stati presi in esame 10 giovani medici impegnati a parlare in pubblico, ed è stato rilevato che, sebbene i livelli di

adrenalina e di noradrenalina aumentassero in questa serie di domande, i livelli di adrenalina erano molto più sensibili. Questa sensibilità era associata a sentimenti di eccitazione emotiva che accompagnavano il parlare in pubblico.

S. Cox ed i suoi colleghi (1985) hanno preso in esame la reazione fisiologica ai tre diversi tipi di mansione associata al lavoro ripetitivo a ciclo breve: i tassi di escrezione delle catecolamine urinarie sono stati misurati utilizzando un adattamento della tecnica di dosaggio Diamant & Byers (1975). S. Cox ha scoperto che l'adrenalina e la noradrenalina sono sensibili alle caratteristiche del lavoro, come il livello retributivo e il ritmo di lavoro, ma in modo differenziale. Si è ipotizzato che l'attivazione della noradrenalina sia connessa all'attività fisica inerente alle varie mansioni e alle limitazioni e frustrazioni presenti, mentre l'attivazione dell'adrenalina sia da ricondurre maggiormente ai sentimenti connessi a sforzo e stress. La seconda critica riguarda il fatto che i modelli tecnico e fisiologico dello stress sono concettualmente datati poiché vengono collocati all'interno di un modello stimolo-reazione relativamente semplice e non tengono conto quasi per niente delle differenze individuali di natura psicologica e dei processi percettivi e cognitivi che li possono avvalorare. (Cox, 1990; Sutherland & Cooper, 1990; Cox, 1993).

Questi modelli considerano la persona come veicolo passivo per tradurre le caratteristiche dello stimolo dell'ambiente in parametri di risposta fisiologici e psicologici. Inoltre, questi modelli ignorano le interazioni tra la persona ed i diversi ambienti che costituiscono parte integrante delle impostazioni - fondate su sistemi – di biologia, comportamento e psicologia. In particolare ignorano i contesti psicosociale e organizzativo per lo stress occupazionale.

#### 1.1.4 MODELLI PSICOLOGICI

Gli approcci psicologici considerano lo stress sul lavoro in termini di interazione dinamica tra persona e ambiente di lavoro in cui la stessa opera. In fase di studio, lo stress viene ricondotto all'esistenza di interazioni problematiche tra persona e ambiente, e misurato in termini di processi cognitivi e reazioni emotive alla base di tale interazioni. Questi modelli si sono sviluppati anche dal riconoscimento dei limiti degli

approcci precedenti, i modelli psicologici risultano essere meno meccanici e più attenti a considerare la qualità della relazione persona-ambiente. Ad esempio è apparso chiaro che ciascuno dei fattori potenziali di stress non operava in modo automatico ma sono necessarie certe condizioni di interazione con la persona; si è insomma sempre più tenuto conto degli effetti che hanno risposte attive dell'organismo umano e le strategie delle persone nel far fronte agli eventi stressanti. Dunque, una valutazione degli stressors effettuata dall'esterno, solamente mediante misure oggettive, rischia di essere fuorviante perché non tiene conto dell'attività psicologica della persona coinvolta (delle sue modalità di percezione, categorizzazione valutazione anche affettiva) e che si confronta con la situazione stressante.

Verso l'inizio degli anni '80, in Italia, fu E. Spaltro ad occuparsi di Soggettività. La Soggettività per Spaltro consiste nella percezione che ogni persona ha di un certo evento in un dato periodo, contesto e processo evolutivo. In altre parole se un fenomeno non ci interessa, non produrrà stress negativo e nemmeno positivo. Se un evento è invece rilevante, potrà aumentare notevolmente lo stato di allarme. La teoria della Soggettività rappresenta un passo molto importante per la ricerca, in quanto risolve molti dubbi ed applicazioni specifiche del concetto di Stress, permettendo di ricostruire gli eventi.

In altri termini, non è immediato decidere se un fattore, descritto come potenzialmente stressante, produca effetti negativi di strain per un individuo; talvolta, questi potrà considerarlo perfino attraente come occasione di sfida; in altri casi, brevi episodi di strain anche elevato potranno essere sopportati senza pericolo in relazione ad importanti obiettivi da raggiungere; in altri casi ancora potrà essere necessario sostenere la persona, anche di fronte ad eventi con potere stressante relativamente modesto, poiché le sue risorse psicologiche appaiono esaurite.

### 1.1.5 LO STRESS E I MODELLI INTERAZIONALI

Le teorie interazionali in materia di stress si concentrano sulle caratteristiche strutturali delle interazioni di un individuo con il proprio ambiente di lavoro. In particolare, tra le varie teorie che sono state proposte, due emergono come le più

autorevoli. Si tratta della teoria Person-Environment Fit (P-E Fit) di French et al. (1982) e della teoria Demand-Control di Karasek (1979); va comunque detto che nessuna delle due è esente da critiche.

### ***Il modello di French, Van Harrison e Caplan: Adattamento Persona-Ambiente (Person-Environment Fit)***

In questo modello, che si inserisce nel filone di studi di derivazione lewiniana, si tiene conto non solo della persona con le sue abilità, aspettative, motivazioni, rappresentazioni sociali, ma anche dei parametri obiettivi che l'ambiente presenta all'individuo.

Secondo Lewin, l'indagine dei fenomeni psicosociali non può trascendere la realtà così come è percepita soggettivamente dagli individui e per cui il loro comportamento nell'ambiente acquista un significato e non un altro. Nella nota formula lewiniana  $C=f(P,A)$  si sostiene che qualsiasi comportamento o altro mutamento all'interno di un campo psicologico (C) è funzione (f) dell'interazione tra la persona (P) e l'ambiente (A) a quel dato momento. Con il concetto di "campo" Lewin intende tutto ciò che è presente al soggetto in un dato momento e che ne determina l'azione, il sentire, il conoscere.

Secondo Lewin (1951) la spiegazione dei fenomeni sociale è connessa all'analisi di tre aree fondamentali, il cui rapporto di interdipendenza spiegherebbe la configurazione globale del sistema piuttosto che le caratteristiche dei singoli elementi. Le tre aree a cui Lewin fa riferimento sono:

1) lo *spazio di vita* (P) inclusivo della persona e dell'ambiente psicologico così come viene da essa percepito e perciò comprensivo dei bisogni, delle motivazioni, delle mete e degli ideali.

2) fenomeni che si sviluppano *nel mondo fisico e ambientale* (A) e che non hanno una diretta incidenza sullo spazio di vita della persona "in quel dato momento".

3) una *zona confine* dello spazio di vita (P, A), in base alla quale si prendono in considerazione quei processi del mondo fisico e ambientale che agiscono sullo spazio di vita della persona in quel dato momento.

Si considera come maggiormente stressogeno quell'evento,` quella situazione, quell'accadimento che possiede per l'individuo o per gli individui che vogliamo studiare il maggior valore di minaccia. Infatti un elemento importante del modello P/E é la distinzione tra l'elemento soggettivo e quello oggettivo (Favretto, 1994).

Caplan (1975) sostiene che sia possibile dapprima misurare oggettivamente sia la persona che l'ambiente e in un secondo tempo la percezione che il soggetto ha di sé e dell'ambiente che lo circonda. Caplan nomina la corrispondenza tra la definizione oggettiva e soggettiva della persona "capacità di autovalutazione" e la corrispondenza tra ambiente soggettivo ed oggettivo "contatto con la realtà" o "coscienza delle caratteristiche dell'ambiente".

In un contesto lavorativo e organizzativo la relazione P/E viene vista secondo due diversi punti di vista: da un lato vengono analizzati i bisogni della persona e dall'altro le possibilità che l'organizzazione offre per soddisfarli (bisogni-risorse), dall'altro si mette a fuoco le capacità che ha il lavoratore di far fronte alle richieste del lavoro (abilità-domanda).

Quattro sono i parametri fondamentali considerati dal modello P/E:

- le richieste dell'organizzazione: possono essere compiti formalmente attribuiti all'individuo, regole a cui l'individuo deve assoggettarsi, metodi di lavoro, di prescrizioni e di controlli che costituiscono la struttura portante di un'organizzazione per gestire in modo adeguato e razionale, il contributo del singolo;

- le caratteristiche oggettive possedute da un individuo in relazione alla mansione che svolge: dotazione professionale, fisica, attitudinale, formativa;

- la valutazione soggettiva delle richieste ambientali: e la mappa mentale, in termini di valenze, speranze, desideri, percezioni personali delle richieste ambientali e organizzative;

- le caratteristiche soggettive della persona: abilità, competenze, potenzialità di risposta e di valore personale;

Tra i quattro i parametri appena descritti si vengono ad instaurare interessanti relazioni descritte nel modello P/E.



La più conosciuta tra queste é il *coping* che collega le abilità con la domanda in termini di cambiamento-adattamento dell'individuo alle richieste esterne, oppure *mastery ambientale* dell'ambiente verso le abilità della persona.

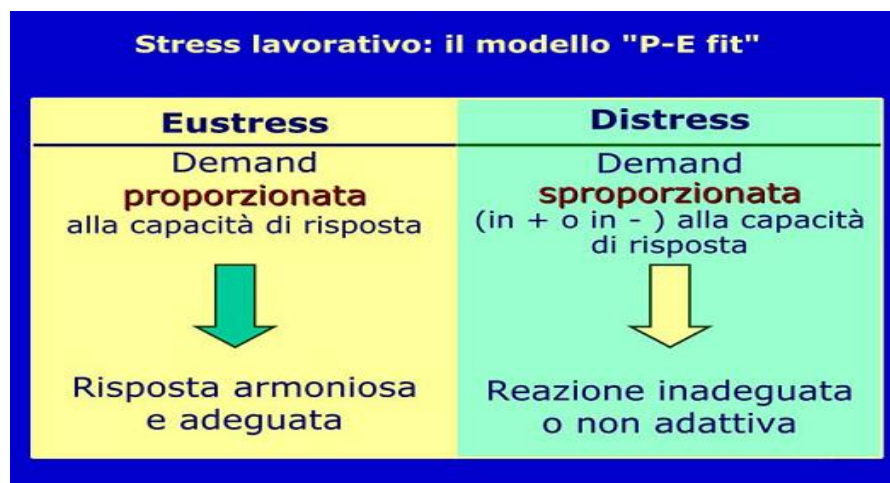
Uno sviluppo successivo del modello P/E è stato quello dell'introduzione della dimensione temporale (sulla linea di quanto fatto anche da Lewin nella sua teoria di campo) in cui l'adattamento dell'individuo è fruizione diretta:

- delle passate situazioni di adattamento in condizioni consimili;
- dell'adattamento presente;
- delle attese di adattamento futuro.

Si delinea così da una parte il coping, come relazione tra domanda e abilità e dall'altra la difesa che mette in relazione le componenti psicologiche della rappresentazione personale dell'ambiente e della percezione soggettiva che l'individuo fa delle proprie caratteristiche e doti (Favretto, 1994). Per cui in questo modello la difesa é un cambiamento che avviene nella percezione soggettiva sia dell'ambiente che della persona senza un corrispondente parallelo cambiamento della parte oggettiva (persona/ambiente).

Il modello P/E e nelle successive elaborazioni che French e Caplan hanno fatto, si caratterizza come un modello dinamico in cui l'individuo e l'ambiente nel loro complesso possono confrontarsi con valori quantitativi e qualitativi diversi. Il modello ipotizza lo sviluppo di strain (inteso come manifestazione a breve termine di stress a livello fisiologico, psicologico e/o comportamentale), quando c'è discrepanza, ossia mancanza di adattamento, tra le richieste dell'ambiente lavorativo e le abilità della persona a rispondervi. Lo strain sarà più elevato se c'è prevalenza delle richieste sulle capacità o discrepanza tra le aspettative della persona e le risorse ambientali disponibili per soddisfarle. Le richieste ambientali includono il carico di lavoro e la complessità del lavoro (fig.3).

Le aspettative includono il guadagno, la partecipazione e coinvolgimento, e l'utilizzazione delle abilità. Nell'ambito del modello, quindi, "Person" fa riferimento alla relazione tra bisogni, aspettative e possibilità di soddisfarli; "Environment" alla capacità del lavoratore di far fronte alle richieste lavorative.



**Fig.3: French et al. (1982)**

French et al. (French, J. R. P., Jr., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1982) hanno riportato i risultati di un'ampia indagine relativa al rapporto tra stress sul lavoro e salute in 23 diversi impieghi e su un campione di 2010 lavoratori. L'indagine è stata elaborata in base alla teoria dell'adattamento P-A, e, nel loro sommario, gli autori presentano i propri commenti su questioni di rilevanza teorica e pratica. In particolare, sostengono che le loro misure soggettive abbiano mediato gli effetti del lavoro oggettivo sulla salute. I dati che presentano evidenziano l'esistenza di una buona corrispondenza tra misure oggettive e soggettive ed il fatto che gli effetti di tali misure oggettive sulla salute riferita dagli individui potrebbero essere ampiamente giustificati dalle misure soggettive. Questi principi sono emersi anche in tempi più recenti nei lavori di vari ricercatori ( Chen & Spector, 1991; ). Nello studio di French *et al.*, l'occupazione oggettiva ha pesato solo dal 2 al 6 % rispetto alla varianza della salute riferita dagli individui e calcolata in base a misure soggettive.

### ***Il modello di Karasek***

Il modello di stress organizzativo proposto da Karasek, ingegnere e psicologo americano, viene da lui definito della "domanda/controllo" e cerca di analizzare e ipotizzare conseguenze comportamentali e psicofisiche che accompagnano l'uomo nella moderna società.

Secondo Karasek (1979) le caratteristiche del lavoro possono non essere associate direttamente alla salute del lavoratore, e possono combinarsi in modo interattivo in relazione alla salute. Inizialmente Karasek ha dimostrato questa teoria mediante analisi secondarie di dati provenienti da Stati Uniti e Svezia, rilevando che era molto probabile che i dipendenti, il cui impiego era caratterizzato da un'autonomia decisionale bassa e da richieste di lavoro elevate, manifestassero stati di malessere ed un basso livello di soddisfazione. Alcuni studi successivi sembrano aver confermato questa teoria.

La risposta allo stress é dato da due fattori fondamentali:

- la domanda (il carico di lavoro, le richieste) data dall'impegno fisico o psicologico legato al carico di lavoro che il soggetto dovrà compiere per eseguire una data mansione;
- il controllo: si riferisce alla capacità e alla discrezionalità nello svolgere un compito da parte del soggetto.

La combinazione di questi due fattori, a seconda del modo in cui si presentano, danno luogo a diversi tipi di esperienze psicosociali di lavoro. Se l'impegno richiesto dal lavoro é eccessivo rispetto alle possibilità del lavoratore di farvi fronte e quest'ultimo non é in grado di influire e adeguare elementi importanti delle proprie condizioni di lavoro, la situazione diventa stressante e ciò comporterà probabilmente una accelerazione del ritmo di usura dell'organismo e un rischio più elevato di malattia e persino di morte; se invece il compito è gravoso, ma l'organizzazione del lavoro consente al lavoratore di esercitare un grado sufficiente di controllo la combinazione ha un effetto stimolante. Le quattro tipologie lavorative indicate da Karasek sono le seguenti:

- lavori ad alto strain: creano un'alta tensione psicologica negli individui provocata dall'alto carico lavorativo; si manifestano con ansia, depressione, esaurimento e vari disturbi psicosomatici. Sono i tipi di lavoro dove, secondo Karasek, ad un alto livello di domanda corrisponde un basso grado di controllo;

- lavori attivi: sono quei lavori in cui il soggetto può pienamente esprimere le proprie potenzialità in cui ad un alto grado di controllo e discrezionalità da parte del soggetto sulla propria attività si lega un elevato grado di domanda psicologica;

- lavori a bassa domanda ed alto controllo: sono lavori che non creano tensione negli individui, sono attività lavorative rilassanti che Karasek individua nei naturalisti, nei biologi, nei botanici. I lavoratori che appartengono a questa categoria sono spesso soddisfatti del loro lavoro;

- lavori passivi: combinano una bassa domanda e impegno con una bassa possibilità di usare le proprie abilità, creano stress o tensione psicologica contribuiscono ad impoverire le abilità lavorative del soggetto diminuendo la capacità di apprendimento.

I lavori passivi aumentano un tipo di stress da deprivazione (hipostress) e quindi abbassano il livello di qualità della vita.

La teoria psicologica sviluppata dall'autore descrive lo stress come il risultato di un disequilibrio tra le richieste mentali e la libertà di decisione. Le richieste o le pressioni lavorative sono considerate causa di stress solo in assenza di strategie lavorative di coping riguardo a tali domande. Queste strategie di coping sono considerate come dimensioni dello spazio di decisione nel lavoro.

La teoria del demand/control porta ad aspettarsi che la qualità dell'incontro tra le capacità del lavoratore e le capacità richieste dal lavoro farà prevedere lo stress relazionato a tale lavoro.

Le richieste lavorative possono anche dipendere dalla complessità del lavoro che è data dal livello del lavoro stesso, dal numero dei lavoratori, da come vengono risolti i piccoli problemi a lavoro, dal numero dei compiti, dagli incarichi nei quali il lavoratore é impegnato.

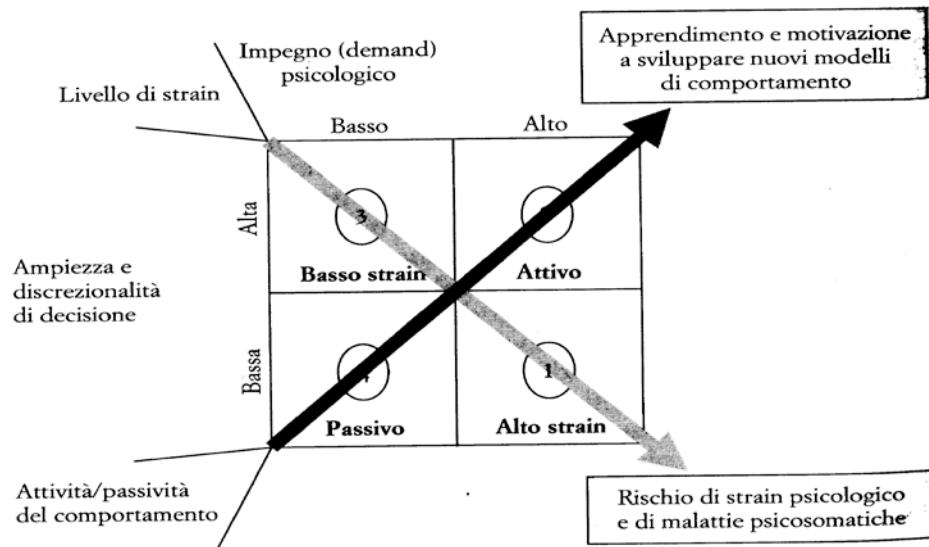


FIG. 4 Modello del rapporto tra discrezionalità di decisione e impegno (*demand*) psicologico.

Fig. 4: Karasek (1979), Johnson et al. (1988)

Un'altra variabile che concorre a determinare la qualità del lavoro è data dalla quantità e qualità del sostegno sociale fornito dai superiori e dai colleghi. Se tale sostegno è disponibile e adeguato può "neutralizzare" alcuni potenziali fattori di stress risultanti dall'effetto congiunto di un compito gravoso e di scarse possibilità di controllo. Se invece il sostegno sociale è scarso o del tutto assente, o se il clima sociale nell'ambiente di lavoro è caratterizzato da discriminazioni e vessazioni, un'ulteriore fonte di stress va ad aggiungersi. Lo sforzo fisico associato ad uno sforzo mentale aggravano la tensione e mettono il soggetto a rischio di malattie psicosomatiche.

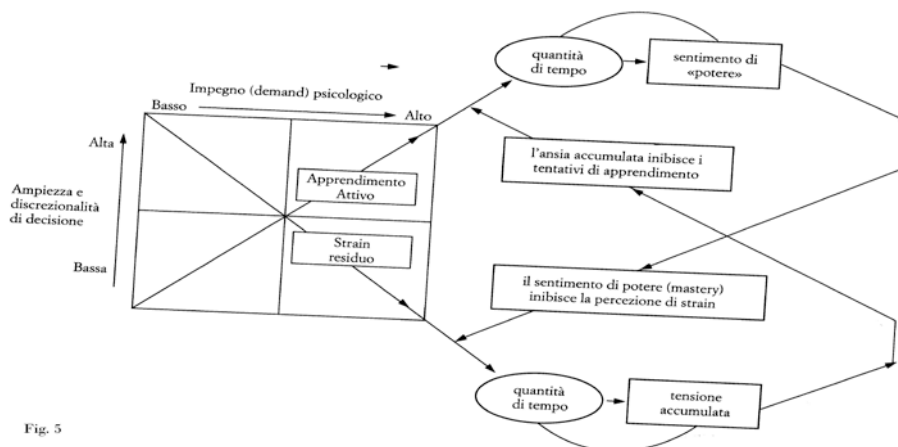


Fig. 5

Fig. 5: Karasek 1979.

Analizzando le teorie di Adam Smith e Taylor, che promuovevano la specializzazione e la parcellizzazione del lavoro, Karasek e Theorell (1990), quest'ultimo medico del lavoro e fisiologo svedese, conclusero che con tali tecniche si ottengono in molti casi lavori ad alto strain con un basso controllo, un'alta domanda psicologica e un basso supporto sociale che si traduce in alta produttività, ma in alti rischi di malattie causate dal distress nei lavoratori (Favretto, 1994).

Il modello di Karasek è stato oggetto di tre critiche. Si è sostenuto che il modello fosse troppo semplice e non prendesse in considerazione l'effetto moderatore del supporto sociale sulle variabili principali. Il modello di Karasek è stato successivamente modificato da Johansson G., Aronsson, G. (1984) mediante l'inserimento di una terza dimensione, ottenendo quindi il modello "Domanda-Controllo-Supporto". La dimensione "supporto sociale" si riferisce a tutti i livelli di interazione sociale utili e disponibili sul lavoro da parte di colleghi e superiori. Sembra che questo svolga un ruolo fondamentale nella gestione dello stress correlato al lavoro.

Le situazioni lavorative caratterizzate da richieste elevate, autonomia decisionale e supporto sociale scarsi determinano nei lavoratori una predisposizione a problemi di salute (Cox, 2000).

Questo modello esteso di "Domanda-Controllo-Supporto" é stato oggetto di critiche perché non considera le differenze individuali, la vulnerabilità e il potenziale di

coping. La relazione che intercorre tra le dimensioni del modello e le misure dei risultati può dipendere dalle caratteristiche individuali dei lavoratori. Ad esempio, si è rilevato che una “capacità disturbata di rilassamento “ (conosciuta anche come “incapacità a rilassarsi/ossessione del lavoro”) fosse un indicatore valido dell’aumento dell’attivazione simpatica e del ritardato recupero dei parametri cardiovascolari. Essa riflette il modo in cui l’intensità di lavoro e l’esaurimento connesso al lavoro vengono percepiti (Richter et al., 1988 Richter et al., 1995). La “capacità disturbata di rilassamento” si collega ad un eccessivo coinvolgimento nel lavoro, caratterizzato da un livello di sforzo nel lavoro massimo e dal “trasferimento” del lavoro nella vita familiare (fino al punto di influire su sonno, relax e tempo libero e di arrivare a trascurare le esigenze personali). Mentre un certo livello di coinvolgimento nel lavoro può essere considerato “sano” e stimolante, nella sua forma di coinvolgimento estremo può diventare una ”ossessione del lavoro” e condurre all’incapacità di rilassarsi dopo il lavoro, con il rischio di effetti negativi sulla salute (Rotheiler et al., 1997).

La “capacità di rilassamento disturbata” è in grado di contenere gli effetti sulla salute delle situazioni di lavoro generate dal modello “Domanda- Controllo-Supporto”. Secondo Junghanns et al., (1998) richieste psicologiche elevate ed un alto livello di capacità disturbata di rilassamento predispongono i lavoratori ad uno stato di malattia.

In base al modello Domanda-Controllo-Supporto, lo stress legato all’attività lavorativa si può prevenire:

- a) ottimizzando (invece che massimizzando) l’impegno richiesto;
- b) aumentando il controllo del lavoratore sulle proprie condizioni di lavoro;
- c) aumentando il sostegno sociale.

Infine, Carayon (1993) ha proposto quattro possibili spiegazioni per le incongruenze presenti nel modello di Karasek. Primo, il modello sembra essere convalidato nei campioni ampi ed eterogenei, ma non in quelli omogenei; ciò può essere dovuto al fatto che la condizione socioeconomica nei campioni eterogenei oppure la mancanza di sensibilità delle misure utilizzate nei campioni omogenei possono avere degli effetti che confondono. Secondo, alcune incongruenze possono derivare dal modo in cui le richieste lavorative e l’autonomia decisionale vengono concepite e misurate.

Karasek concepisce l'autonomia decisionale come una combinazione di autorità decisionale (analogia a controllo o autonomia) e distinzione delle capacità (analogia all'utilizzo delle capacità). In studi successivi è stato inserito un gran numero di misure per l'autonomia decisionale e, pertanto, è possibile che quegli studi che fanno uso di misure maggiormente focalizzate verificano gli effetti del 'controllo' in contrapposizione agli effetti dell' 'autonomia decisionale', che costituisce un insieme di controllo e complessità del lavoro. Allo stesso modo, per quanto riguarda le 'domande', le misure originali si concentravano su un costrutto principale, il 'carico di lavoro', ma in studi successivi si è verificata la tendenza ad utilizzare una gamma più ampia di misure. Le misure sono cambiate in modo considerevole e spesso sono ben lontane dalla formulazione iniziale di Karasek. Terzo, gran parte delle ricerche condotte su questo modello fanno affidamento su misure di *self-report* di variabili sia dipendenti che indipendenti: la 'soddisfazione del lavoro' rappresenta un esempio in cui il contenuto coincide con le misure. Una questione collegata riguarda la prevalenza di dati trasversali piuttosto che longitudinali, che limitano le interpretazioni a causa ed effetto. Quarto, secondo Carayon possono esistere dei motivi di natura statistica e metodologica per la mancata individuazione di effetti interattivi. Tuttavia, sia che la combinazione tra richieste di lavoro e autonomia decisionale avvenga sommativamente oppure mediante una reale interazione, risulta evidente, dal lavoro di Karasek, che si tratta di fattori importanti che definiscono gli effetti del lavoro sulla salute dei lavoratori dipendenti.

### 1.1.6 MODELLI TRANSAZIONALI

Gran parte delle teorie transazionali sullo stress si concentrano sui processi cognitivi e di coping e sulle reazioni emotive alla base dell'interazione tra la persona ed il proprio ambiente.

Proprio il concetto di valutazione cognitiva ci permette di affermare che uno stesso stressor può portare a risposte differenti in persone diverse: lo stress insorge quando le richieste della situazione superano, nella percezione e nella valutazione dell'individuo, le risorse disponibili, andando così a minacciare il suo benessere e imponendo un cambiamento soggettivo per poter padroneggiare la situazione (Lazarus).



L'evoluzione degli studi e delle definizioni sullo stress hanno dunque portato a concentrarsi sui concetti di relazione individuo-ambiente e di coping. Infatti l'esito di una situazione stressante, non più intesa come fattore interno o esterno all'individuo ma come risultato dell'interazione fra questi e l'ambiente, dipende soprattutto dalla valutazione cognitiva effettuata e dal tipo di risposta che ne consegue (la strategia di coping può essere più o meno adattiva).

### ***Modello cognitivo dello stress***

Dopo le prime ricerche tese ad esplorare e studiare a fondo la reazione di stress dal punto di vista biologico e fisiopatologico, negli anni '60 è cresciuta l'attenzione verso gli aspetti più puramente psicologici di essa. Il passaggio da indagini condotte prevalentemente su animali di laboratorio all'uomo segnò un passo decisivo. Alcuni studi rilevarono come nel caso dell'uomo fosse frequente che individui diversi reagissero allo stesso stimolo stressante con risposte assai diverse. Questa variabilità interindividuale risultò di gran lunga maggiore rispetto a quanto prevedeva il concetto di aspecificità di risposta di Selye. Questo indusse a supporre che prima di indurre l'attivazione emozionale e la successiva reazione di stress, lo stimolo venga elaborato dal sistema nervoso centrale attraverso processi di tipo cognitivo. Sulla base di tale processo lo stimolo acquisisce una sua specifica coloritura emozionale. Lo stesso suono, ad esempio un rintocco di campana, potrà suscitare gioia, allarme, o tristezza a seconda delle differenti caratteristiche di valutazione cognitiva che ogni singolo soggetto può darne.

In altre parole, nessun evento esistenziale significativo può essere considerato aprioristicamente patogenetico e, allo stesso tempo, ogni evento suscettibile di produrre una reazione emozionale potrebbe essere definito come avvenimento stressante (Pancheri, 1993). Quindi gli eventi sono stressanti nella misura in cui sono percepiti come stressanti, per cui uno stimolo produrrà o meno una reazione di stress a seconda di come viene interpretato e valutato (Lazarus, 1984).

Tuttavia lo stress non è un'esperienza esclusivamente soggettiva, ma la sua entità è definita anche dalle caratteristiche oggettive dello stimolo. Perciò la portata stressogena di un evento è determinata, oltre che dalla valutazione cognitiva dello stimolo compiuta dall'individuo, anche dalle caratteristiche oggettive dello stimolo,

ovvero dalla qualità dell'evento (come l'impatto emozionale che produce nel soggetto) e dalla sua quantità (come, per esempio, la durata temporale e la "vicinanza" con altri eventi che costituiscono una potenziale minaccia per l'equilibrio psico-fisico dell'individuo).

La fig.6 mostra uno schema di tipo cognitivo tradizionale (di tipo quindi istruzionale-sequenziale) per raffigurare le principali tappe e sequenze della risposta di stress, procedendo da sinistra a destra. Lo schema può essere utile in particolare dal punto di vista pratico. Ogni punto della sequenza è infatti obiettivabile, misurabile e può essere oggetto di intervento a scopo terapeutico.

Ordinare in questo modo le varie tappe permette di evidenziare e programmare i diversi punti di intervento. L'innescò viene dato da stimoli (eventi o situazioni) che possono rivestire significato di agenti stressanti. Tale proprietà viene tuttavia data nella maggior parte dei casi dal *significato* che lo stimolo assume per l'individuo.

La risposta è in realtà influenzata da almeno due tipi di caratteristiche: entità oggettiva dello stimolo, significato che lo stimolo ha per il singolo soggetto. Ciò giustifica il fatto che alcuni stimoli di significato oggettivamente rilevante (ad es. un terremoto) producono in tutti una risposta pressoché simile (fuga, spavento, ricerca di mettersi in salvo), mentre altri possono suscitare risposte diverse da soggetto a soggetto: una prova da affrontare può suscitare a seconda dei soggetti carica per la sfida, o invece ansia, in altri depressione, in altri ancora evitamento.

Il significato che lo stimolo assume per l'individuo è uno dei punti più importanti nel campo dello stress umano. La maggior parte delle situazioni cliniche si confrontano infatti con questo.

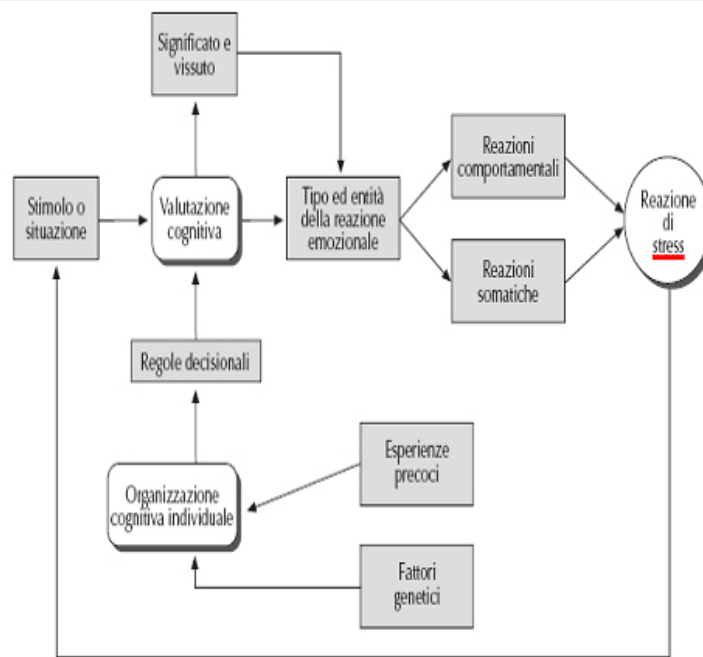


Fig. 6

**Fig.6 Modello cognitivo della reazione di stress**

Il modello cognitivo presuppone che la risposta di un individuo a uno stimolo sia molto influenzata dalle conoscenze che l'individuo ha circa tale stimolo e alla *valutazione* che dà: tecnicamente essa è denominata *valutazione cognitiva*, dove il termine *cognitivo* si riferisce al processo di conoscenza da parte dell'individuo. Tale conoscenza è frutto di apprendimento raggiunto via via nel corso delle esperienze. In molti casi il soggetto è consapevole solo del risultato finale, o delle sue conseguenze come ad esempio lo stato emozionale conseguente, ma non del processo di valutazione stesso. Molti processi della conoscenza circa l'ambiente esterno o se stessi sono pertanto automatici. Per fare un esempio, guidando un veicolo tutti (o quasi) si fermano ad un incrocio al segnale rosso del semaforo.

Numerosi dati di osservazione scientifica confermano che gli automatismi agiscono almeno in tre ambiti del comportamento umano: nella percezione affettiva, nelle attribuzioni di tratti e intenzioni e in alcuni processi motivazionali.

*La percezione affettiva automatica.* Di fronte agli oggetti sociali e non sociali, gli individui hanno delle reazioni affettive immediate. Se, ad esempio, una persona improvvisamente fa una mossa minacciosa, ad esempio puntare un'arma, attraverso il

senso della vista nel tempo di circa 200 millisecondi il cervello reagisce e crea un atteggiamento, di paura in questo caso; dopo circa mezzo secondo si hanno reazioni facciali che denotano l'emozione creata e, poco dopo, reazioni del sistema vascolare, aumento del battito cardiaco ed altro. Solo dopo tutte queste reazioni automatiche gli individui acquistano consapevolezza di ciò che sta succedendo.

Questa sequenza di processi indica che le reazioni emotive agli stimoli esterni avvengono prima che se ne abbia consapevolezza e, come si vedrà, questo non è necessariamente un segnale che l'individuo abbia perso il controllo.

*Automatismo nei processi attributivi.* Non solo esiste la reazione emotiva globale appena descritta, ma si sperimentano anche reazioni automatiche specifiche di natura valutativa stereotipata verso le persone solo alla vista di generici stimoli categoriali; ad esempio basta vedere il colore dei capelli di una persona, o notare che è uomo o donna, operaio o professionista, che automaticamente si reagisce secondo stereotipi esistenti. Se gli stimoli sono ambigui, vengono assegnati gli attributi dello stereotipo mentale più attivo in quel momento. Tutto ciò avviene prima che se ne abbia consapevolezza.

I processi automatici descritti possono essere considerati come processi di controllo dell'ambiente che l'individuo subisce apparentemente senza poter esercitare alcun controllo su di essi. Ciò porta a dubitare che gli individui siano in grado di trattare gli altri in modo neutro e senza pregiudizi; pone inoltre grossi interrogativi sulla possibilità di intervenire su diverse disfunzioni di natura emotiva, un ambito nel quale gli psicoterapeuti naturalmente preferiscono sostenere di avere potere di intervento.

*Automaticità dei legami stimolo - comportamento.* La ricerca ha anche dimostrato che esiste un legame automatico tra percezione e reazione comportamentale. Persone che senza accorgersi sentivano delle parole aggressive, in seguito, quando veniva data loro l'occasione di mettersi nel ruolo di insegnanti che correggevano gli alunni (che fingevano di essere alunni all'insaputa dell'"insegnante" e fingevano di essere puniti con scariche elettriche), li punivano in modo più aggressivo rispetto a coloro che non avevano sentito le parole aggressive. E' sulla base della verifica dell'esistenza di questi processi che oggi si sostiene che far vedere armi da fuoco agli adolescenti li predispone ad essere aggressivi. Dati sperimentali indicano, infine, che gli stimoli ambientali possono istigare comportamenti e che tali processi causali possono

diventare inconsapevoli e continuare a influire su comportamenti diversi, come: formarsi delle impressioni, attivare procedure difensive, mantenere congruenza tra il concetto di sé e il comportamento recente dell'individuo. Tali processi, diventati inconsci, possono essere riattivati e agire al di fuori della consapevolezza. Ad esempio Bargh, Gollwitzer e Barndollar (1996) attivando nelle persone dei processi inconsci riguardanti la motivazione alla realizzazione e in seguito tali individui, rispetto a quelli non così attivati, erano più motivati e persistevano più a lungo nel risolvere indovinelli impegnativi.

Questo tende a dimostrare che l'impatto automatico dell'ambiente non è limitato alla formazione di giudizi sociali e atteggiamenti. Spesso si chiama processo automatico un *processo non intenzionale*, che l'individuo non fa partire con un atto intenzionale.

Può essere chiamato processo automatico anche quello che avviene *al di fuori della consapevolezza*; la persona non si accorge del processo in atto. In terzo luogo viene dato il nome di processo automatico anche ad un'attività che *non è controllabile*, che non si può fermare con un atto di volontà.

Viene chiamato infine processo automatico anche ciò che avviene in modo *efficiente senza interferenze*, in contemporanea con qualche altra attività come camminare mentre si parla.

A questi quattro processi si possono contrapporre altrettanti processi non automatici: i processi intenzionali, consapevoli, controllabili e i processi inefficienti che richiedono interventi sequenziali ed escludono la possibilità di attuarsi in parallelo o in contemporanea senza interferire con altri processi. Per molto tempo sono state fatte ricerche empiriche distinguendo solo tra comportamenti intenzionali e automatici, con l'assunto che automatico significasse non intenzionale. Se si tengono presenti le distinzioni fatte poco sopra, è evidente che un discorso globale non ha senso, perché, dopo avere fatto le distinzioni tra i diversi significati, emerge chiaramente che le diverse accezioni di automaticità non sono necessariamente presenti insieme, soprattutto se si tratta di comportamenti sociali complessi. Molti processi automatici si instaurano solo dopo una esplicita scelta intenzionale; gli automatismi della guida della macchina, ad esempio, si instaurano solo dopo *l'intenzionalità*. L'intenzionalità implica un atto di volontà di cui la persona sia consapevole ed è una condizione necessaria per mettere in

moto tutta una serie di processi automatici (vedi la scelta intenzionale di andare al mercato con la macchina). Un processo invece non intenzionale è un processo che non richiede un atto di volontà consapevole per mettersi in funzione.

L'intenzionalità *differisce dal controllo*. L'intenzionalità si riferisce alla condizione necessaria per mettere un processo in azione, mentre il controllo riguarda la possibilità da parte della persona di fermare il processo già attivato. Ad esempio: uno stereotipo può partire per la sola presenza di uno stimolo, ma l'esprimere dei giudizi sulla persona che ha presentato lo stimolo è pienamente controllabile. Pertanto la persona ha la capacità di agire sugli impulsi che si mettono in moto automaticamente. Non si può evitare di vedere che un'arancia è verde anziché arancione, ma si può scegliere se mangiare l'arancia verde o no.

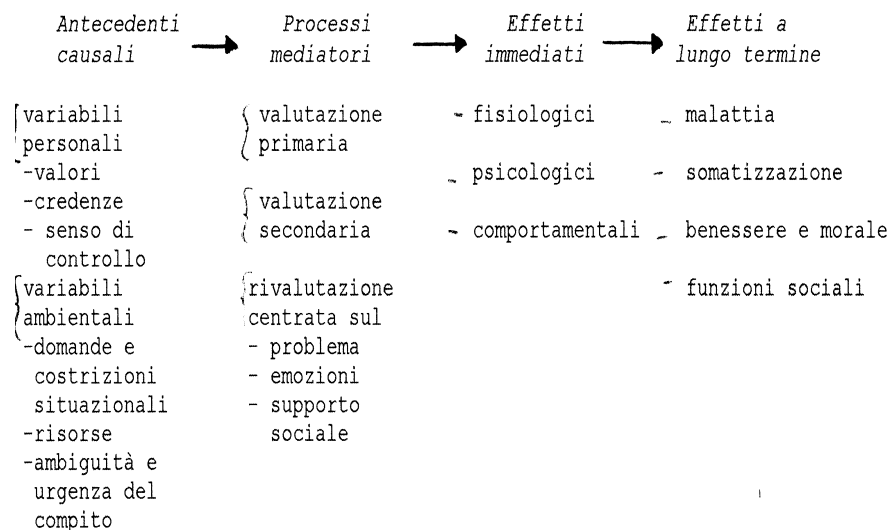
I modelli cognitivi hanno chiarito come i processi consci intenzionali possano sostituirsi ai processi automatici. Sembra che siano necessarie due condizioni perché ciò possa verificarsi: a) la persona deve avere l'intenzione e la motivazione di agire diversamente da quanto suggerito automaticamente e b) deve avere la capacità di fare attenzione alla sequenza di pensieri o di azioni che producono l'effetto che si desidera. Le ricerche sugli automatismi nell'ultimo decennio sono aumentate in maniera esponenziale e in questa sede mi sono riservato di accennare brevemente ad alcuni autori.

Lazarus (1966) è tra i primi autori a mettere in evidenza l'importanza della condizione psicologica e cognitiva del fenomeno stress. Egli mette in evidenza l'importanza della condizione soggettiva con cui l'evento stressante viene vissuto, l'importanza della valutazione iniziale dello stimolo, cioè del fenomeno di processing dello stressor a livello cognitivo. Secondo questo autore lo stress psichico è un particolare tipo di rapporto tra la persona e l'ambiente, un rapporto valutato dalla persona come gravoso, superiore alle proprie risorse.

Lazarus accentra in particolare l'attenzione sulla valutazione da parte della persona della sua situazione e sulla funzione della frustrazione e del conflitto (quali elementi importanti nel produrre stress). Il conflitto viene percepito quando si verifica la presenza simultanea di due o più azioni o traguardi tendenzialmente incompatibili. Si verificherà frustrazione perché per raggiungere un traguardo inevitabilmente se ne

escluderà un altro. Non ci potrà essere una risoluzione soddisfacente nel conflitto fino a che la persona rimane impegnata in ambedue le vie di azione e in entrambi i traguardi. La minaccia può anche nascere dal conflitto. Ma mentre la frustrazione è danno già verificato la minaccia è anticipazione del danno che si verificherà.

Secondo Lazarus (fig.7), i danni possono essere di varia natura: fisici, psicologici o sociali. l'intensità della minaccia dipende da quanto la persona sente di poter fronteggiare il pericolo dal danno che può verificarsi. Se l'individuo si sente capace di fronteggiare il pericolo o prevenire il danno allora la minaccia è minima. Se però la persona si sentirà impotente e completamente incapace di padroneggiare la situazione allora la minaccia sarà forte (Lazarus, 1966).



**Fig.7 modello di Lazarus**

Sulla stessa linea di pensiero Kobasa (1982) e Antonovsky (1979; 1987): quest'ultimo nel 1979 introduce il concetto di risorse di resistenza nei confronti degli eventi stressanti. Questo tipo di risorse individuali fanno leva da un lato su caratteristiche di personalità, dall'altro sulla qualità delle relazioni sociali instaurate.

Tra i fattori di personalità cruciali nel circoscrivere la sensibilità e la sensibilizzazione allo stress, Kobasa (1982) individua una configurazione di personalità che definisce vigoria psicologica, ovvero ciò che aiuta l'individuo a reagire positivamente allo stress.

La vigoria è caratterizzata da tre fattori fondamentali:

- *Commitment* (impegno): la capacità di ognuno di credere in se stesso e nelle proprie possibilità.
- *Control* (controllo): la capacità di ognuno di assumersi la piena responsabilità degli eventi della propria vita, piuttosto che attribuirli a forze estreme quali il destino o il caso, e chi lo possiede si sente fiducioso di poter influenzare quegli stessi eventi a proprio vantaggio.
- *Challenge* (sfida): la tendenza al cambiamento piuttosto che alla stabilità vedendo nell'evento stressante un'ulteriore possibilità di sviluppo personale piuttosto che una minaccia alla tranquillità.

Sempre secondo Kobasa i soggetti che mostrano di avere un alto livello di vigoria psicologica (*hardiness*) dovrebbero rispondere allo stress in modo più positivo rispetto a coloro che hanno un basso livello di vigoria psicologica. Non si può inoltre trascurare la variabilità delle reazioni in funzione dell'età, della cultura, del sesso, né sembra possibile prescindere dalla valutazione soggettiva della dannosità di un evento. In sintesi una determinata circostanza della vita o un determinato stimolo può diventare causa di stress solo in alcune condizioni particolari e può essere differente da soggetto a soggetto e per lo stesso soggetto con intensità diverse in epoche diverse.

Interessante notare come vi siano due poli opposti relativi a situazioni altamente stressogene: Levi ha descritto il rapporto tra la misura degli stimoli ambientali e la risposta di stress con una curva a U, nella quale i massimi gradi di stress si trovano ad entrambi gli estremi del continuum di stimolazione (Levi, 1972).

Un altro elemento fondamentale è rappresentato dal significato attribuito allo stimolo da una persona: tali interpretazioni dipendono da variabili individuali quali i tratti della personalità, le condizioni economiche, l'appoggio affettivo e sociale. La "variabile filtro" pertanto è legata alla singola persona, con il suo carattere, la sua sensibilità, il suo modo di valutare la vita, le sue esperienze passate.

Ognuno di noi in presenza di una situazione stressante (S) fa dei pensieri (P) che sono altamente personali; in tal modo avrà un'emozione (E) da cui scaturisce un



comportamento (c), che potrà essere di avvicinamento a tale situazione o di evitamento o di fuga.

Fermo restando la presenza di situazioni oggettivamente più stressanti di altre, appare chiaro che attraverso il pensiero, ognuno di noi può rafforzare un'esperienza stressante o addirittura "crearsi lo stress" sulla base di stimoli a minima connotazione negativa.

Ritornando al tema oggetto di studio, la portata stressogena di un evento è definita, oltre che dalla valutazione cognitiva e dalla percezione emotiva dello stimolo (*valutazione primaria*), anche dalla cosiddetta *valutazione secondaria*, ovvero dalla valutazione che un individuo compie delle proprie risorse e capacità di far fronte allo stimolo stressante (*Strategie di Coping*). In altre parole un evento sarà tanto più stressante quanto più l'individuo si percepirà inadeguato e incapace di fronteggiarlo (Lazarus, 1993; Lazarus e Folkman, 1984). Le Strategie di Coping sono, dunque, le modalità che definiscono il processo di adattamento ad una situazione stressante. Tuttavia esse non garantiscono il successo di tale adattamento. Infatti il Coping, se è funzionale alla situazione può mitigare e ridurre la portata stressogena dell'evento, ma, se è disfunzionale ad essa, può anche amplificarla.

### ***Meccanismi di difesa e strategie di coping***

Utili come difesa dallo stress sono anche meccanismi di difesa dall'ansia. Sappiamo bene che molte emozioni in genere, e l'ansia, in particolare, sono spiacevoli, inquietanti, a volte paralizzanti. Viene quindi naturale allontanarle dalla coscienza e, a tale scopo, si adottano dei meccanismi di difesa, cioè dei processi psichici attivati in modo automatico, involontario o, meglio, inconscio nel tentativo di ottenere un sollievo dall'ansia e dalla tensione emotiva. Non sono rari i tentativi volontari e consapevoli per raggiungere lo stesso obiettivo. «È una faccenda tanto brutta che non voglio pensarci» ci diciamo nel tentativo di toglierci dalla testa un episodio spiacevole; altre volte, chiudiamo gli occhi a bella posta per non vedere una scena raccapricciante. Il vero meccanismo di difesa, invece, è un processo inconscio.

I meccanismi di difesa sono al servizio dell'Io; infatti, per agire nella vita quotidiana, questo deve essere protetto dall'ansia e avere stabilità emotiva. Le difese agiscono quindi in vari modi in tutti noi, non solo nelle persone nevrotiche, e sono normali o patologiche secondo numerose variabili; tra di esse, vi è la durata e l'intensità con la quale vengono usate, ricordando che la difesa impegna tante più energie psichiche quanto più forte è l'ansia da controllare. In questo caso, si è in una condizione parecchio frustrante e deleteria, che contribuisce alla presenza di sintomi psichici.

Gli stessi meccanismi sono impiegati di frequente anche per difenderci dallo stress: aiutano a valutare gli eventi come meno pericolosi e favoriscono il coping nel moderare la risposta di stress. Esaminando brevemente i principali meccanismi ci renderemo conto di ciò.

*La rimozione* è il meccanismo involontario e automatico col quale vengono respinti nell'inconscio pensieri ed esperienze fonti di ansia. Il modello di Freud della natura dell'azione terapeutica era intimamente connesso al concetto di rimozione. La sua prima visione "catartica" postulava che la terapia agisse attraverso la liberazione di affetti bloccati che erano stati allontanati dalla coscienza a causa del dolore che avrebbero causato.

Come Cooper ha osservato (1986), Freud pensava che questi sentimenti e pensieri nocivi agissero come una sorta di ascesso mentale che emetteva tossine che avvelenavano il sistema mentale, causando i sintomi di conversione e l'isteria. La catarsi curativa si raggiungeva portando alla coscienza i pensieri o gli affetti dolorosi o insopportabili, ossia, sciogliendo la rimozione.

Quando Freud sviluppò le sue teorie, tuttavia, i concetti di difesa e resistenza divennero più evidenti. La resistenza fu collegata all'intero spettro dei meccanismi di difesa del paziente: "I meccanismi di difesa, diretti verso il pericolo antico, ricompaiono nel trattamento come resistenze alla guarigione. Ne consegue che l'Io considera la stessa guarigione come un nuovo pericolo" (1937/1964).

Come hanno osservato gli psicoanalisti, dato che le resistenze riflettono il tipo di conflitto e di difese utilizzati, sono diventate esse stesse oggetto di studio analitico. L'analisi delle resistenze può essere considerata come l'analisi di quegli aspetti delle

difese del paziente che si inseriscono e contribuiscono all'esito patologico dei conflitti. Così, "l'analisi delle difese" – l'analisi delle resistenze – è giunta a rivestire un ruolo centrale nella tecnica terapeutica della scuola psicoanalitica della psicologia dell'Io.

Sigmund Freud ha riferito che un noto chimico tedesco aveva dimenticato di andarsi a sposare, e invece che in chiesa si era recato, come ogni giorno, al laboratorio.

*TAB. 3 Inventario della barriera: alcune voci*

1. Penso che la vita meriti di essere vissuta.
2. I miei sentimenti sono difficilmente (o mai) feriti.
3. Mi riesce difficile accantonare, anche per breve tempo, un lavoro iniziato.
4. Di solito, difendo le mie idee a spada tratta.
5. Penso che chiunque sia in gamba e abbia voglia di lavorare, abbia anche buone probabilità di successo.
6. Praticamente, non arrossisco mai.
7. Non mi disturba maneggiare il denaro.
8. Non tutte le persone che conosco mi sono simpatiche.

*Fonte:* Tratto da M. Farnè e A. Sebellico, 1990.

Egli può aver rimosso l'impegno perché il matrimonio, pur consapevolmente desiderato, poteva risvegliare nel suo inconscio anche spiacevoli sentimenti di timore e di incertezza.

*La regressione* è il meccanismo involontario e automatico col quale si cerca di tornare, in modo più o meno simbolico, a un tipo di vita ormai passato ma che dà più sicurezza. La regressione può essere vista come il ritorno ad un livello di funzionamento psicologico meno maturo dal punto di vista evolutivo. Ciò sottintende che, durante lo sviluppo, ciascun individuo passa attraverso una serie di fasi psicologiche aventi particolari caratteristiche.

Laplanche J. e Pontalis J. B., (1967) hanno notato che la regressione è un meccanismo essenziale di quasi tutti i processi di formazione di sintomi negli adulti, e coinvolge non solo le funzioni dell'Es, ma anche il funzionamento dell'Io e del Super-Io. Gli autori affermano che la maggior parte delle regressioni sono transitorie e reversibili, ma "le regressioni riguardanti la formazione del sintomo sono durevoli e interessano derivati delle pulsioni istintuali. I sintomi si formano sulla base di un conflitto relativo a desideri istintuali regressivi riattivati che provengono dall'infanzia".

Freud pensava che la fissazione (dell'istinto) e la regressione non fossero indipendenti: Il secondo pericolo nello sviluppo per stadi descritto sta nel fatto che le parti che sono progredite possono anche facilmente retrocedere ad uno degli stadi precedenti, meccanismo che chiamiamo regressione. Il corso dello sviluppo si indirizzerà verso una regressione di questo tipo se l'esercizio della sua funzione – ossia l'ottenimento della soddisfazione – incontra, nella sua forma ultima o più sviluppata, potenti ostacoli esterni. È ragionevole supporre che la fissazione e la regressione non siano indipendenti l'una dall'altra. Più sono forti le fissazioni lungo il corso dello sviluppo, più prontamente la funzione aggirerà gli ostacoli esterni regredendo alle fissazioni – e più la funzione sviluppata sarà, perciò, inadeguata a resistere agli ostacoli esterni. Se un popolo in viaggio si è lasciato alle spalle numerose separazioni nei luoghi in cui si è fermato lungo la sua migrazione, è probabile che i gruppi più avanzati saranno inclini a ritirarsi verso questi luoghi se vengono sconfitti o si trovano davanti un nemico superiore; e saranno tanto più a rischio di essere sconfitti quanto maggiore è il numero di coloro che si sono lasciati alle spalle durante la migrazione.

In generale la rimozione, è un tentativo di ritirata dall'ansia, o da altre situazioni che appaiono comunque difficili, verso quanto viene inconsciamente ritenuto più soddisfacente e/o protetto: molti, quando sono tesi, hanno eccessi irrefrenabili di golosità, dimostrando un ritorno al periodo infantile in cui i bisogni venivano soddisfatti oralmente.

*La razionalizzazione* è il meccanismo involontario e automatico col quale si trova una ragione falsa, ma abbastanza plausibile, per rendere accettabile un fatto inaccettabile. È la storia della volpe narrata da Esopo; di fronte a dei grappoli d'uva

meravigliosi ma irraggiungibili, essa commentava: «E chi la vuole? Tanto, è acerba!». Con ciò, si raggiunge lo scopo di mantenere la stima di sé.

*La compensazione* è il meccanismo involontario e automatico col quale si tende a supplire, cioè a compensare, proprie deficienze reali o immaginarie. Anche nel parlare quotidiano dimostriamo di cogliere chiaramente l'azione di questa difesa: «Si è comprato un'auto lussuosa per rifarsi di quella batosta», «Colleziona libri su libri per tamponare la sua dappocaggine culturale», «Si è dato allo sport per correggere la sua gracilità». Ciò, per esempio, è avvenuto all'attore-culturista Arnold Schwarzenegger: era un bambino mingherlino e gli è stata consigliata della ginnastica; egli si è talmente dedicato a questa attività, da acquisire il fisico che tutti conosciamo.

*La proiezione* è il meccanismo involontario e automatico col quale si rifiutano aspetti rinnegati di sé e li si rivolgono all'esterno, attribuendoli a una fonte esterna. È il caso dell'automobilista che, per distrazione, urta con la macchina contro un paletto e se la prende con quel «maledetto accidente» che gli sta sulla strada; in questo modo, egli scarica la colpa, e la fonte dell'ansia, fuori dalla propria persona.

*La negazione*, infine, è il meccanismo involontario e automatico col quale si rifiuta di accettare, a livello della coscienza, un aspetto non piacevole della realtà. È una delle difese dell'Io più semplici e primitive; per il bambino, essa è un modo di sostenere magicamente che una cosa indesiderata non esiste.

Nella vita adulta, questo meccanismo permette di rifiutare qualcosa di doloroso o di proibito: ecco, allora, la negazione di problemi emotivi («Ansioso io? Ma se sono la persona più tranquilla del mondo!»), di impulsi aggressivi («Aggressivo io? Ma se sono un pacifista convinto!»), di disturbi organici (Cecov ha scritto di un medico sofferente di tubercolosi e che, fino alla morte, dichiarava di star bene). La negazione è impiegata specie all'inizio, quando l'evento stressante si è appena verificato; essa è la risposta più spontanea e diffusa a una notizia ferale, come la comunicazione di un incidente di una persona cara o la diagnosi di una «brutta» malattia. La risposta è infatti del tipo: «Non è vero! Si tratta di un'altra persona, è un caso di omonimia!» o «Hanno scambiato le analisi cliniche con quelle di un altro!». Commenta Shelley E. Taylor, dell'Università della California: «L'evento è drammatico e improvviso, e sconvolge la vita della persona; la negazione ha un fine protettivo e, nel frattempo, la notizia può cominciare ad

alleggerirsi, a non essere più tanto drammatica. Nel primo adattamento a un fatto traumatico, la negazione è quindi una difesa utile, e nella maggior parte dei casi dura poco, non più di qualche giorno». Proseguendo troppo a lungo, l'uso della negazione esaurisce infatti il suo scopo di difesa, e l'ansia e lo stress finiscono per avere il sopravvento. Questa inversione dei risultati si riflette in ricerche compiute in situazioni notevolmente stressanti. Tra gli altri, Carl T. Wolff, dell'Università di New York, ha studiato il coping di genitori con figli leucemici. Queste persone sono state sottoposte a colloqui per valutare il grado della negazione (esibita da comportamenti come il non pensare alla realtà e il non chiedere informazioni sul decorso della malattia, il disimpegnarsi in modo normale nel lavoro e nei rapporti sociali, e l'avere funzioni regolari quali il mangiare, il dormire, l'attività sessuale); è stato poi indagato il rapporto tra negazione e risposta di stress rappresentata dalla produzione di corticosteroidi. Durante il periodo precedente il decesso del figlio, i genitori con un più alto grado di negazione avevano livelli minimi degli ormoni dello stress, dimostrando che il coping era riuscito. Quegli stessi genitori sono stati controllati sei mesi dopo il decesso: qui, la negazione si è rivelata inefficiente e la risposta di stress (con produzione di corticosteroidi) era più forte di quella manifestata da altri genitori che avevano affrontato la tragedia senza l'uso di quella difesa.

Quali sono le differenze tra difese dell'Io e stili di coping?

E' opportuno chiarire che quando si parla di coping ci si riferisce all'insieme degli sforzi cognitivi e comportamentali attuati per controllare specifiche richieste interne e/o esterne che vengono valutate come eccedenti le risorse della persona (Lazarus, 1991). Si evincono da tale definizione quelle che sono le caratteristiche distintive del coping: è un processo dinamico, in quanto è costituito da una serie di risposte reciproche, attraverso le quali ambiente e individuo si influenzano a vicenda, comprende una serie di azioni, sia cognitive che comportamentali, intenzionali, finalizzate a controllare l'impatto negativo dell'evento stressante.

Come descritto in precedenza, le difese dell'Io sono inconsce, rigide, e di valore adattivo limitato per un Io immaturo. Al contrario, gli stili di coping sono metodi consci di risolvere i problemi, sono flessibili e in genere sono adattivi. Per ciascuna difesa viene postulato un corrispondente stile di coping. Così, per la rimozione esiste un

evitamento conscio, per lo spostamento c'è una sostituzione conscia e per il diniego c'è una minimizzazione conscia.

I termini utilizzati per descrivere gli stili di coping sono stati creati per sottolineare gli aspetti chiave di ciascun metodo di coping. In ciascun caso, la difesa si riferisce ad un processo inconscio deputato a nascondere, evitare o modificare una minaccia, un conflitto o un pericolo. Questi metodi di problem solving, sebbene concettualmente correlati, non sono equivalenti alle difese; sono strategie conscie ciascuna delle quali può essere applicate ad una varietà di problemi.

**TAB. 4 Le otto difese e gli otto stili di coping di base**

	<b>Difesa</b>	<b>Coping</b>
1	<p><i>Rimozione, Isolamento, Introiezione</i></p> <p>Esclusione dalla coscienza di un'idea e/o delle emozioni associate per evitare conflitti o minacce dolorosi.</p>	<p><i>Evitamento</i></p> <p>Tentativo di risolvere un problema evitando la persona o la situazione che si crede abbia creato il problema o "fermando il pensiero" o distogliendo il pensiero dal problema;</p>
2	<p><i>Diniego</i></p> <p>Mancanza di consapevolezza di certi eventi, esperienze o sentimenti che sarebbe doloroso riconoscere.</p>	<p><i>Minimizzazione</i></p> <p>Tentativo di risolvere un problema assumendo che il problema non è importante come le altre persone pensano che sia;</p>
3	<p><i>Spostamento</i></p> <p>Scarica di emozioni repressi, di solito di rabbia, su oggetti, animali o persone percepite dall'individuo come meno pericolose di quelle che originariamente hanno suscitato l'emozione.</p>	<p><i>Sostituzione</i></p> <p>Tentativo di risolvere un problema facendo attività piacevoli non collegate, per esempio, ridurre la tensione legata al problema usando la meditazione, l'esercizio o l'alcol;</p>
4	<p><i>Regressione, Acting out</i></p> <p>Ritiro sotto stress a schemi di comportamento e gratificazione precedenti o più immaturi.</p>	<p><i>Ricerca d'aiuto</i></p> <p>Chiedere aiuto agli altri per risolvere un problema;</p>
5	<p><i>Compensazione, Identificazione, Fantasia</i></p> <p>Sviluppo di competenza in un'area per compensare una mancanza reale o immaginaria in un'altra.</p>	<p><i>Rimpiazzo</i></p> <p>Risolvere un problema migliorando le debolezze o i limiti che esistono nell'individuo o nella situazione;</p>
6	<p><i>Intellettualizzazione, Sublimazione, Annullamento, Razionalizzazione</i></p> <p>Controllo inconscio delle emozioni e degli impulsi attraverso una dipendenza eccessiva dalle interpretazioni razionali delle situazioni.</p>	<p><i>Mappare</i></p> <p>Prendere più informazioni possibili su un problema prima di agire o prendere una decisione;</p>
7	<p><i>Proiezione</i></p> <p>Rifiuto inconscio di pensieri, tratti o desideri emotivamente inaccettabili e loro attribuzione ad altre persone.</p>	<p><i>Biasimare</i></p> <p>Biasimare altre persone per l'esistenza di un problema o biasimare il "sistema";</p>
8	<p><i>Formazione reattiva</i></p> <p>Prevenzione dell'espressione di desideri inaccettabili, in particolare aggressivi e sessuali, sviluppando o esagerando atteggiamenti e comportamenti opposti.</p>	<p><i>Inversione</i></p> <p>Risolvere un problema facendo l'opposto di ciò che la persona sente, per esempio sorridere quando ci si sente arrabbiati.</p>

Il coping, inoltre, svolge diverse funzioni fondamentali in base alle quali può essere suddiviso in diverse tipologie:



1 *Emotion-focused coping*, che consiste nella regolazione delle reazioni emotive negative conseguenti alla situazione stressante;

2 *Problem-focused coping*, che consiste nel tentativo di modificare o risolvere la situazione che sta minacciando o danneggiando l'individuo (Lazarus, 1976; Lazarus e Folkman, 1984).

Entrambe le funzioni possono consistere in:

a) ricerca di informazioni, che ad esempio permette di rivalutare la situazione come non pericolosa;

b) azioni dirette, indirizzate al cambiamento dell'ambiente o di qualche aspetto del soggetto stesso;

c) inibizione dell'azione, in conformità con regole morali o sociali oppure con caratteristiche proprie dell'individuo;

d) modi intrapsichici di coping, che comprendono tutte le strategie cognitive adottate nel tentativo di gestire la situazione.

Questa distinzione è abbastanza prevalente in letteratura e, sulla base di questa, Lazarus e Folkman nel 1980 hanno elaborato un questionario, il *Ways of coping checklist* (WCC), suddiviso in due sottoscale che misurano, appunto, *l'emotion-focused coping* e il *problem-focused coping*. Esso è costituito da 68 affermazioni che rappresentano le diverse modalità che un individuo può o meno utilizzare per far fronte ad un evento stressante. I soggetti devono indicare se usano o meno ognuna delle strategie proposte.

Successivamente i due autori hanno rielaborato tale questionario, in quanto diversi studi avevano rilevato l'eccessiva semplicità della formula fattoriale. Così nel 1984 Lazarus e Folkman ne propongono una nuova versione, il *Ways of Coping Questionnaire* (WCQ), che è costituito da 66 items, ad ognuno dei quali il soggetto deve rispondere in base ad una scala Likert a 4 punti. Questo strumento è suddiviso in otto sottoscale, che rappresentano le diverse modalità di coping che possono essere messe in atto di fronte ad una situazione stressante: 1. scala di risoluzione programmata del problema, 1. scala di ricerca di sostegno sociale, 6 scale focalizzate sulle emozioni.

Oltre a distinguere le funzioni di coping possono essere individuate le risorse che l'individuo ha a disposizione per gestire le situazioni, ovvero le "fonti di resistenza". Tali fonti influiscono sulla capacità di affrontare una medesima situazione da parte di soggetti diversi e situazioni diverse dallo stesso soggetto. In buona misura le fonti saranno legate alle esperienze passate e alle informazioni che provengono dall'ambiente.

Un'altra fonte importante introdotta da Lazarus sono le risorse materiali (il denaro, i beni e i servizi che si possono acquistare): egli ritiene che il semplice possesso del denaro è in grado di ridurre la vulnerabilità alle minacce e rende pure facile un coping migliore (Farnè, 1990).

Anche la salute e l'energia sono importanti perché il benessere fisico permette all'individuo di reagire meglio anche a situazioni di stress di lunga durata.

Passando ora alle risorse più prettamente "psicologiche" Lazarus individua alcune attitudini individuali che incidono sulla capacità dell'individuo di adattarsi o cambiare situazioni di stress:

- l'attitudine a risolvere problemi permettono all'individuo di trovare la strada giusta per risolvere i suoi problemi;
- l'attitudine sociale, la capacità di comunicare, di stabilire rapporti con le altre persone facilita i rapporti di gruppo e assicura l'individuo di un appoggio sociale.

A queste si aggiungono le risorse legate alla personalità dell'individuo che costituiscono il campo di maggior interesse.

Infine non bisogna sottovalutare l'importanza dell'aspetto sociale; il solo fatto di avere un amico fedele, una persona a cui rivolgersi per avere un aiuto materiale o anche un sostegno psicologico è un fattore importante che dà sicurezza al soggetto. Fattori come la novità, la desiderabilità, la prevedibilità e la controllabilità determinano poi le caratteristiche dell'evento stressante. Situazioni nuove, non prevedibili generano un livello di stress e ansia nettamente superiore.

Infine, partendo dal lavoro di Lazarus e Folkman, nel 1990 Endler e Parker hanno individuato tre tipologie di coping predominanti:

1. coping centrato sul compito (task coping): è rappresentato dalla tendenza ad affrontare il problema in maniera diretta, ricercando soluzioni per fronteggiare la crisi;

2. coping centrato sulle emozioni (emotion coping): rappresentato da abilità specifiche di regolazione affettiva, che consentono di mantenere una prospettiva positiva di speranza e controllo delle proprie emozioni in una condizione di disagio, oppure di abbandono alle emozioni, come la tendenza a sfogarsi o, ancora, la rassegnazione;

3. coping centrato sull'evitamento (avoidance coping): rappresentato dal tentativo dell'individuo di ignorare la minaccia dell'evento stressante o attraverso la ricerca del supporto sociale o impegnandosi in attività che distolgono la sua attenzione dal problema.

Partendo da tale classificazione Endler e Parker hanno costruito e validato uno strumento, oggi molto utilizzato selezionandone, però, soltanto alcune scale. Si tratta del *Coping Inventory for Stressful Situation* (CISS, 1990). Esso è composto da 48 items, che indagano le diverse modalità di reagire ad un evento difficile e stressante. Le risposte, da scegliere su una scala Likert a 5 intervalli (da “per niente” a “moltissimo”), vengono raggruppate nelle dimensioni sopra descritte (Task Coping, Emotion Coping e Avoidance Coping). Anche se il CISS non è stato creato specificatamente pensando alla malattia come evento stressante, è facilmente applicabile anche a questo contesto, sia per l'adattabilità delle domande sia perché gli items descrivono modalità di reazione osservabili anche nel corso di una malattia. L'impiego di questi strumenti in ambito clinico ha permesso di rilevare che le modalità con cui una persona affronta la sua malattia influenzano significativamente il suo benessere psicofisico. In particolare gli studi sugli stili di coping nel corso di malattie croniche hanno evidenziato che l'essere attivi, il pensare positivamente e l'esprimere le proprie emozioni correla positivamente con livelli di funzionamento significativamente più alti, con punteggi più positivi nelle misure cliniche della malattia e con migliori livelli di adattamento psicologico.

Nell'ambito degli studi sulle strategie di coping nel corso di malattie croniche, si colloca il lavoro di Brown e Nicassio (1987) sulle modalità di coping dei pazienti con

dolore cronico. Essi propongono una formulazione delle tipologie di coping alternativa rispetto a quella tradizionale, proposta da Lazarus e Folkman. I due autori, infatti, descrivono due principali strategie di coping:

1. strategie attive di coping: rappresentate dal tentativo della persona di controllare in qualche modo il proprio dolore (per esempio, facendo gli esercizi consigliati dal terapeuta) oppure dal tentativo di mantenere un buon livello funzionale, nonostante il permanere del dolore stesso;

2. strategie passive di coping: per cui il paziente lascia il controllo del proprio dolore ad altri o permette che altre aree significative di vita vengano influenzate negativamente dal dolore.

Secondo tale formulazione la differenza fondamentale tra strategie attive e passive si fonda, quindi, sul fatto che la persona faccia affidamento su risorse interne a sé o esterne nella gestione del proprio dolore. Brown e Nicassio nel 1980 hanno, inoltre, elaborato uno strumento self-report, il *Vanderbilt Pain Management Inventory*, molto breve e di facile somministrazione, finalizzato ad indagare le dimensioni sopra descritte (strategie di coping attive e passive). Esso è composto da 18 items, ciascuno dei quali propone una strategia di coping che il paziente può o meno mettere in atto per far fronte al dolore (ad esempio, nel coping attivo troviamo la soluzione attiva del problema oppure la distrazione, mentre nel coping passivo ritroviamo la preghiera o la tendenza al catastrofismo). La persona deve indicare, scegliendo su una scala Likert a 5 intervalli, la frequenza con la quale mette in atto ognuna delle strategie proposte. Da studi trasversali e longitudinali (Jensen, Turner; Romano e Karoly, 1991) è emerso che l'impiego di strategie di coping attive è associato a livelli più bassi di severità del dolore, di depressione e di disabilità funzionale, rispetto all'impiego di strategie passive. Tuttavia il limite di tale strumento sta nell'eccessiva semplicità, che non consente di analizzare adeguatamente la relazione tra coping e adattamento, in quanto accomuna sotto la stessa etichetta strategie che sarebbe, invece, importante distinguere, poiché non è detto che tutte le strategie passive siano ugualmente disadattive. Ancora nell'ambito della ricerca sul dolore cronico è stato successivamente elaborato un altro strumento, il *Coping Strategies Questionnaire* (CSQ) (Rosenstiel e Keefe, 1983), che comprende una gamma più ampia di strategie di coping. Anche se è stato inizialmente validato su un campione

di pazienti con dolore cronico, esso può essere, tuttavia, applicato e adattato a qualsiasi malattia. Questo strumento è composto da 44 items che valutano sette strategie di coping: sviare l'attenzione, reinterpretare le sensazioni di dolore, pregare o sperare, essere catastrofici e incrementare il livello di attività. Due domande addizionali, inoltre, chiedono al soggetto di indicare 1) quanto controllo possiede sul dolore 2) quanto è abile nel diminuirlo. Ad ogni item il paziente deve rispondere scegliendo su una scala Likert a 7 intervalli. Infine recentemente Smith e Wallston (1994), attingendo da questionari di coping generali o specifici per il dolore cronico, hanno costruito un questionario che prevede una gamma ancora più ampia di strategie di coping. Si tratta del *Vanderbilt Multidimensional Pain Coping Inventory*. Esso prende in considerazione nove strategie di coping: soluzione attiva del problema, distrazione dal problema, uso della religione, minimizzazione del problema, sfogo di emozioni negative, autocolpevolizzazione, isolamento, catastrofismo, pensiero desideroso.

Dall'applicazione di tale questionario gli autori hanno rilevato un dato interessante: le diverse strategie di coping, siano esse attive o passive, interagiscono tra loro nel determinare risultati positivi. In altre parole il successo dell'adattamento alla malattia dipenderà dalla interazione tra i diversi stili di coping e dalla situazione a cui essa viene applicata. Ciò conduce alla considerazione che, in realtà, non esistono stili di coping adattivi o disadattivi a priori, in quanto strategie che possono risultare efficaci in una situazione, potrebbero non esserlo in un'altra e modalità reattive che risultano positive, se usate moderatamente e temporaneamente, possono divenire negative se usate in modo esclusivo. Si può quindi concludere che l'elemento essenziale per un buon adattamento allo stress, soprattutto nel caso di eventi stressanti duraturi nel tempo, sia la flessibilità nell'uso delle strategie di coping, la capacità, cioè, di non irrigidirsi su un'unica strategia, ma di riuscire a cambiarla qualora si dimostri inefficace e disadattiva.

Altra questione importante sollevata da Cox e Mackay (1981), in relazione allo stress ed al processo di valutazione è rappresentata dal concetto di consapevolezza. La valutazione, secondo questi autori, è un processo consapevole, ma durante le sue fasi iniziali si possono dimostrare alcuni cambiamenti caratteristici dello stato di stress,

anche se l'esistenza di un problema non é ancora stata riconosciuta. Esistono infatti diversi "gradi" di consapevolezza: `

1. crescente consapevolezza di indicatori del problema, sia individuali che situazionali, quali sensazioni di disagio, insonnia, il commettere errori, ecc.;
2. riconoscimento dell'esistenza di un "problema" in modo generale o "vago";
3. individuazione dell'area problematica e valutazione della sua importanza;
4. analisi dettagliata della natura del problema e dei suoi effetti.

Ormai lo stress è riconosciuto come un processo sistematico in cui l'individuo identifica un problema, effettua delle valutazioni sui processi di interazione con l'ambiente esterno e mette in atto le strategie di difesa per far fronte a situazioni di disagio.

Cox (1978) in particolare, descrive questo processo con un modello che si compone di cinque fasi; la prima fase é costituita dalle fonti della richiesta che la persona si trova ad affrontare e fa parte dell'ambiente; la seconda riguarda la percezione che la persona ha di queste richieste in relazione alle proprie capacità di farvi fronte (una valutazione primaria). I cambiamenti fisiologici e psicologici associati al riconoscimento di uno stato di stress e che comprendono il coping rappresentano la terza fase del modello. La quarta fase è legata alle conseguenze del coping, la quinta è il feedback che si verifica in relazione a tutte le altre fasi del modello. L'esperienza di stress risulta così accompagnata da tentativi per affrontare il problema di fondo (coping) e da cambiamenti cognitivi, comportamentali e fisiologici. Questi alla lunga possono rappresentare una seria minaccia per la salute.

### ***Comportamento di tipo A***

Nel corso degli ultimi 30 anni, è stata dedicata una notevole attenzione alla vulnerabilità individuale in relazione alla cardiopatia coronarica e al ruolo svolto dai fattori comportamentali e psicologici nella reazione e gestione di situazioni di stress. Il concetto di comportamento di tipo A è stato inizialmente sviluppato come una

descrizione di comportamento manifesto da Friedman & Rosenman (1974), ma da allora è stato notevolmente ampliato, e per alcuni, si è indebolito (Powell, 1987).

Friedman & Rosenman (1974) definiscono il comportamento di tipo A come un fattore di rischio comportamentale di rilievo per lo stato di malattia cardiovascolare. Sono almeno tre le caratteristiche che contraddistinguono l'individuo di tipo A, il cui rischio di cardiopatie coronariche, secondo studi condotti negli Stati Uniti, sembra essere almeno doppio rispetto a quello di un altro individuo:

- Un forte impegno e un elevato grado di coinvolgimento nel lavoro;
- Un senso ben sviluppato delle urgenze temporali (sempre consapevole delle pressioni esercitate dal tempo, lavora rispettando le scadenze specifiche);
- Un forte senso di concorrenza ed una spiccata tendenza all'aggressività.

Un comportamento di questo tipo con ogni probabilità viene appreso e spesso viene tenuto in considerazione e conservato attraverso determinate culture organizzative.

Nella letteratura esiste ancora una certa confusione in merito ai comportamenti succitati, alla loro importanza e a quella dei relativi costrutti. Alcune persone fanno riferimento al comportamento di tipo A come ad uno stile comportamentale che viene appreso, mentre altri lo ritengono un modello di coping, mentre per altri ancora è una tendenza del carattere (Powell, 1987). Allo stesso tempo, sono state suggerite diverse ipotesi circa la sua dimensione più importante.

Secondo Glass (1977), ad esempio, il controllo è il fattore determinante, mentre Williams et al. (1985) ed altri ancora si sono pronunciati a favore di ostilità o aggressione (MacDougal et al., 1985), ed altri ancora a favore di una bassa autostima (Friedman & Ulmer, 1984).

Sono state elaborate diverse misure, non tutte in correlazione tra di loro (Powell, 1987), così da mettere in discussione la loro precisione operativa e la validità di costrutto. Forse delle tre ipotesi, le due che hanno suscitato maggiore attenzione sono (i) controllo e (ii) rabbia e ostilità.

*Controllo:* il controllo è importante per comprendere la natura del comportamento di tipo A. L'individuo di tipo A si sente sempre in lotta per mantenere il controllo su eventi che percepisce al di fuori della sua portata. Dovendo fronteggiare queste situazioni, gli individui dedicano più tempo e maggiori sforzi per cercare di "mantenere sotto controllo gli avvenimenti", avendo sempre l'impressione di non riuscirci. Il grado di controllo è una questione importante e può distinguere tra la vulnerabilità dei tipi A e la resistenza dei tipi "audaci" (Kobasa, 1979;). Nei tipi "audaci" di Kobasa si segnalano sentimenti di controllo del proprio lavoro e della propria vita. Il comportamento di tipo A preannuncia uno stato di malattia cardiovascolare, mentre l'audacia preannuncia buone condizioni di salute generale.

*Rabbia e Ostilità:* gli indici di rabbia e ostilità sono stati convalidati come indicatori di uno stato di malattia cardiovascolare. Ad esempio, Matthews (1977) hanno totalizzato 10 risposte all'intervista strutturata per il comportamento di tipo A (si veda Jenkins, 1968) dei 186 casi e controlli nel *Western Group Collaborative Study* (si veda, ad esempio, Rosenman, 1974a e 1964b). Sette delle 10 risposte distinguevano tra casi e controlli e la maggior parte di esse si ricollegavano a rabbia e ostilità. Altri hanno evidenziato anche alcune prove che attestano che la quantità di ostilità, ostilità repressa o potenziale di ostilità permette di fare previsioni sulla salute cardiovascolare (MacDougall, 1985; Williams, 1980). Recentemente, Perez (1999) hanno scoperto che la *manifestazione di rabbia* ha effetti differenti tra pazienti coronarici da una parte e pazienti non coronarici e persone sane dall'altra.

La relazione esistente tra il comportamento di tipo A e la salute cardiovascolare viene potenzialmente moderata da un gran numero di fattori come età, sesso, posizione socioeconomica e titolo di studio, impiego, cure mediche ed esito cardiovascolare scelto per lo studio (Powell, 1987). Curiosamente, Kittel ed i suoi colleghi (1983) sono giunti alla conclusione che vi sono notevoli differenze tra gli studi condotti negli Stati Uniti e quelli realizzati in Europa. I risultati ottenuti in Europa non sembrano aver esaudito la promessa iniziale evidenziata dagli studi condotti negli Stati Uniti. Possono esserci delle differenze di natura culturale e socio-linguistica che possono influire sulla validità degli strumenti di misurazione oppure sulla validità o sul ruolo del concetto (Mudrack, 1999).



Le differenze individuali risultano ovvie nel processo di stress riguardante i meccanismi di valutazione e coping, e la relazione stress-salute. Le differenze di gruppo e la creazione di gruppi vulnerabili, possono rappresentare gli effetti delle differenze individuali che sono caratteristiche comuni per determinati gruppi e/o gli effetti degli schemi comuni di esposizione a condizioni di lavoro pericolose (oppure eventuali combinazioni dei due; si veda, ad esempio, lo studio dei Deputati britannici di Weinberg *et al.* (1999). In una serie di rassegne diverse sono stati individuati alcuni probabili gruppi vulnerabili (Levi, 1984) che comprendono: lavoratori giovani, lavoratori anziani, lavoratori immigrati, lavoratori disabili e donne lavoratrici.

Kasl (1992) ha cercato di sintetizzare i diversi criteri e fattori che definiscono la vulnerabilità come: socio demografia (ad esempio, età e grado di istruzione), posizione sociale (ad esempio, vivere da solo), stile comportamentale (comportamento di tipo A), competenza e capacità, stato di salute e anamnesi, e problemi correnti non legati al lavoro. Questi fattori di vulnerabilità rappresentano i moderatori della relazione rischio-stress-danno e, con ogni probabilità, interagiscono nella definizione di gruppi vulnerabili o del rischio elevato descritti in precedenza. Il riconoscimento della vulnerabilità di questi gruppi non rappresenta un elemento nuovo e, nel Regno Unito, le sue origini si possono far risalire alle prime leggi in materia di salute e sicurezza, come ad esempio l'*Health & Morals of Apprentices Act* del 1802.

Le differenze individuali e di gruppo sono state evidenziate in relazione all'esperienza e agli effetti dello stress sulla salute. Queste differenze possono essere trattate in vari modi, che dipendono in uguale misura sia da riflessioni morali e legali che scientifiche. L'esclusione di determinati lavoratori o tipi di lavoratori dal lavoro che viene ritenuto stressante, a prima vista può apparire giustificata scientificamente, ma non può essere giuridicamente approvata dalla legge sulle Pari Opportunità negli Stati membri dell'Unione europea, o moralmente accettabile nel caso in cui altri approcci fossero possibili. Inoltre, sebbene si possa dimostrare che le 2 differenze individuali moderino il processo rischio-stress-salute, non vi sono prove sufficienti ad appoggiare la progettazione di procedure di selezione giustificabili. Non sono sufficienti le prove di vulnerabilità allo stress che presentano tratti simili, a parte quelle implicite per la salute psicologica in una storia individuale o familiare di disturbi psicologici. Le prove a

favore di una eventuale esistenza di questi tratti comuni possono semplicemente riflettere degli schemi abituali di interazioni tra individuo e ambiente.

Alcune strategie alternative focalizzate sulla progettazione degli impieghi e sull'organizzazione del lavoro sono disponibili e più giustificabili, in considerazione delle attuali conoscenze del rapporto tra rischi sul lavoro e stress. Analogamente, sono possibili , e sono state infatti provate e valutate, anche impostazioni che si basano sull'istruzione e la formazione del lavoratore in modo da accrescere la sua capacità di lavoro .

### 1.1.7 IL MODELLO DI COX E MACKAY

Cox (1978) parte dalla constatazione che lo stress si sviluppa da un particolare tipo di relazione tra la persona e il suo ambiente; inoltre lo stress é considerato come un fenomeno individuale per cui le situazioni non possono essere classificate semplicemente come stressogene o non stressogene, possono essere invece potenzialmente stressogene o stressogene per una parte della popolazione. Per cui per determinare l'esistenza dello stress si deve considerare lo stato individuale in relazione al suo ambiente.

Cox e Mackay sostengono che lo stress insorge quando una situazione è percepita come minacciosa, in quanto la richiesta é eccessiva rispetto alle capacità percepite della persona e alle sue risorse per fronteggiarlo (McGarth, 1976). `

Per spiegare il suo approccio Mackay propone la seguente formula:

$$S = Co (D - C)$$

In cui

S = stress sperimentato

Co = coping

D = domanda percepita

C = capacità percepita

Lo stress può essere definito come un fenomeno che insorge da un confronto tra richiesta rivolta alla persona e capacità della stessa ad adattarvisi. Uno sbilanciamento in questo meccanismo provoca un accentuarsi dell'esperienza di stress e una conseguente risposta. La risposta fornita dall'individuo si manifesta come tentativi di coping (meccanismi di fronteggiamento). Il coping può essere sia psicologico (implicante strategie cognitive e comportamentali) sia fisiologico. Se un coping normale è inefficace e lo stress è prolungato possono sopravvenire risposte anormali. Quando ciò si verifica possono insorgere danni funzionali e strutturali ma l'avanzare di questi eventi è soggetto a grandi variazioni individuali (Favretto, 1994).

Cox presentando il modello definisce lo stress come parte di un sistema complesso e dinamico di transizioni tra la persona e il suo ambiente. Esso sottolinea che lo stress è un fenomeno percettivo individuale radicato nei processi psicologici e attira così un'attenzione specifica sulle componenti di feedback del sistema.

Nel sistema convivono diversi elementi:

1) domande rivolte alla persona da parte del suo ambiente: dove per domanda si intende qualsiasi situazione richiesta o contingenza che significhi l'impegno suscitato dal sistema ambientale sull'individuo;

2) reali capacità ed abilità possedute dall'individuo;

3) capacità percepita, cioè la percezione da parte della persona delle proprie capacità.

Fondamentale in questo modello è che le capacità e le domande reali vengono filtrate dalla percezione di esse. È importante per l'individuo la valutazione cognitiva della situazione potenzialmente stressogena e della sua capacità di farvi fronte. Quando il soggetto sentirà uno squilibrio tra richieste ed abilità personali, realizzando le sue limitazioni, allora sperimenterà stress (*imbalance = stress*).

La presenza del fattore percettivo tiene conto di molte componenti, come la personalità che contribuisce all'esistenza di diversità individuali.

L'imbalance critico è accompagnata dall'esperienza soggettiva (emozionale) di stress. Questo porta a cambiamenti nello stato fisiologico e da tentativi cognitivi e comportamentali di ridurre il potenziale stressogeno della richiesta.

Questi cambiamenti psicofisiologici sono considerati un ulteriore elemento del modello e rappresentano la risposta allo stress. Esse sono la fase finale del processo di stress, ma rappresentano anche le strategie di coping attivate da una persona, per questo è molto importante tener presente nel modello le conseguenze delle risposte di coping.

Sells (1970) infatti suggerisce che lo stress possa verificarsi solo quando l'incapacità dell'organismo di rispondere alla domanda è rilevante per la previsione delle conseguenze negative che insorgerebbero dall'incapacità di fronteggiare le richieste. Strategie inadeguate prolungheranno o anche aumenteranno l'esperienza di stress, provocando il verificarsi di un coping anormale e accelerando lo sviluppo di danni funzionali e strutturali (come risultato di una prolungata o forte esperienza di stress).

Cox nel confrontare il suo modello con quelli stimolo-risposta osserva che forse si può argomentare che l'approccio transazionale non offre molte modalità di definizione in più degli altri due approcci. Esso però è su base esplicitamente psicologica e dà centralità ai processi cognitivi e percettivi individuali, centralità questa spesso trascurata dagli altri approcci; in questo senso costituisce quindi una chiara guida per lo studio dello stress.

### 1.1.8 IL MODELLO DI COOPER

Le ricerche relative alle fonti di stress presenti nelle organizzazioni fanno riferimento molto spesso al modello proposto da Cooper e Marshall (1976) e messo a punto da Cooper (1986).

Nel dettaglio in questo modello (vedi Fig.8 ) vengono prese in considerazione le fonti intrinseche al lavoro, il ruolo nell'organizzazione, lo sviluppo di carriera, le relazioni di lavoro e la struttura e il clima organizzativo.

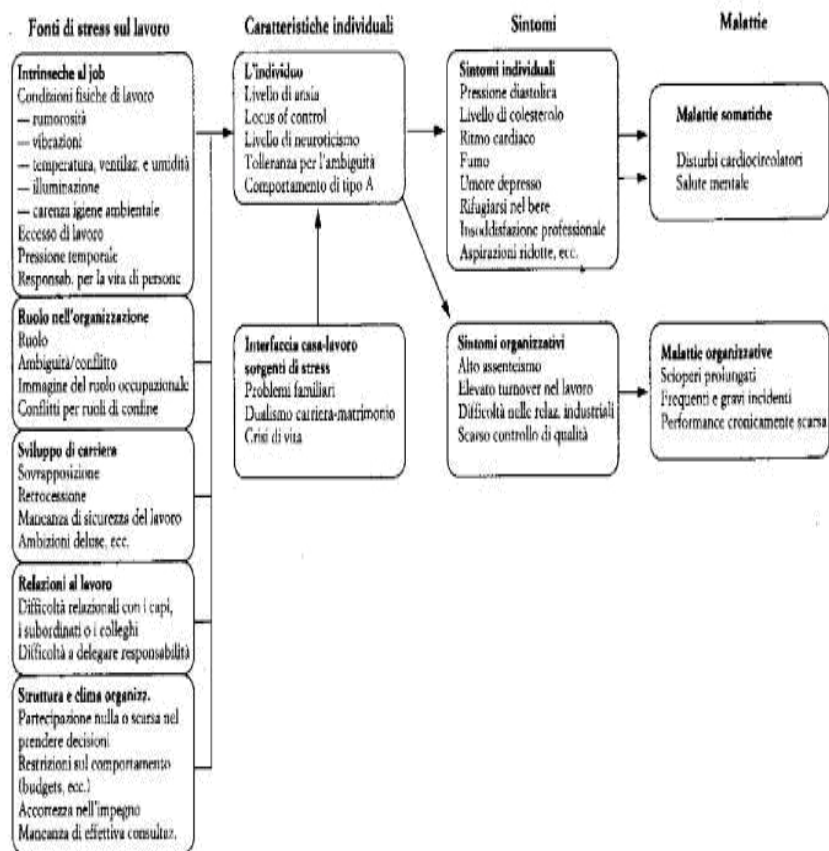


Fig. 8 Il modello dello stress lavorativo di Cooper [1986].

**Fig. 8 Il modello dello stress Cooper 1986**

Dal punto di vista delle caratteristiche intrinseche al job, secondo Cooper sono numerosi i fattori fisici ambientali che possono incidere negativamente sulla concentrazione, sul rendimento, sull'efficienza dei lavoratori; analizzando però le conseguenze che ne derivano, è necessario tener conto dell'importanza e della significatività della reattività soggettiva di ciascuno quando si trova a fronteggiarli.

Tra i principali fattori descritti da Cooper troviamo:

- **rumorosità:** l'esposizione al rumore ed altre richieste fisiche possono disturbare il lavoratore riducendo la sua tolleranza ad altri stressor e la sua motivazione al lavoro, costituendo così un impedimento all'esecuzione delle mansioni da svolgere;

- vibrazioni: sono una potente fonte di stress, capace di elevare i livelli di catecolamine e di provocare alterazioni delle funzioni psicologiche e neurologiche;

- variazioni di temperatura, ventilazione ed umidità: l'ambiente lavorativo è troppo spesso caratterizzato da fattori che possono creare problemi fisici e psicologici, tra questi l'alta temperatura, il freddo eccessivo, la cattiva ventilazione, le correnti d'aria;

- illuminazione: una scarsa illuminazione o una luce abbagliante conducono a danni alla vista, mal di testa, affaticamento, tensione e frustrazione anche perché il compito può risultare più difficoltoso e richiedere più tempo;

- carenze di igiene ambientale: Cooper nota che la maggior parte delle forze di lavoro del mondo è impiegata in luoghi in cui le condizioni igieniche sono scarse ed è esposta a rischi di infortunio o malattia, con minaccia costante per la salute.

Oltre alle condizioni fisiche intrinseche al job, Cooper sottolinea l'importanza delle caratteristiche del compito, denominate *task demands*. Queste sono in larga misura rappresentate dal carico di lavoro, che potrà essere o sovradimensionato o sottodimensionato. Cooper distingue inoltre, due tipi di carico di lavoro: *work load quantitativo* (avere troppe cose da fare) e *work load qualitativo* (avere compiti troppo complessi e difficili da eseguire). Per quanto concerne il ruolo dell'individuo nell'organizzazione invece, Cooper individua tre cause maggiori di stress connesse al ruolo lavorativo:

- ambiguità di ruolo: riguarda una mancanza di chiarezza circa gli obiettivi e le aspettative dei colleghi di lavoro rispetto al ruolo lavorativo che si ricopre; si tratta in sostanza di una mancanza di informazioni sul potere, le responsabilità e gli scopi connessi ai compiti che vengono affidati al lavoratore;

- conflitto di ruolo: interessa quei lavoratori ai quali vengono richieste delle mansioni o delle competenze incompatibili con il ruolo nell'organizzazione. All'interno del conflitto di ruolo può essere individuata un'ulteriore distinzione:

- conflitto ruolo/persona: quando l'individuo preferirebbe svolgere un incarico in maniera differente da quanto viene proposto dal mansionario;

- conflitto intramandatario: quando ad un individuo viene assegnato un compito, ma non il personale sufficiente per portarlo a termine con successo;

- conflitto intermandatario: all'individuo si chiede di comportarsi in modo tale per cui il comportamento può essere gradito a qualcuno e sgradito agli altri;

- sovraccarico di ruolo: all'individuo viene assegnato più lavoro di quanto possa esser effettivamente eseguito;

- responsabilità: intesa sia nei confronti delle cose (materiali, attrezzature, bilancio) che nei confronti delle persone (ricoprendo un ruolo di rilievo nell'organizzazione); è in particolare la responsabilità nei confronti delle persone ad essere "distressogena", capace cioè di provocare l'insorgenza di disturbi, di tipo prevalentemente cardiovascolari.

Un altro fattore di rischio secondo Cooper è lo sviluppo di carriera, presente in soggetti che manifestano una marcata aspirazione ad emergere e a raggiungere livelli elevati di status e di riconoscimento. Le sovra-promozioni, collegate ad un conseguente senso di inadeguatezza ed al timore di non essere all'altezza del compito, così come le retrocessioni, connesse invece a sensazioni di frustrazione, insoddisfazione e demotivazione, possono influire negativamente sulla performance lavorativa degli individui e minare pericolosamente il loro benessere fisico e mentale (Favretto, 1994).

Allo stesso modo l'insicurezza lavorativa collegata al pericolo di perdere il posto di lavoro (cassa integrazione, prepensionamento, lavoro interinale), causata dall'eccedenza di personale dopo l'introduzione di nuove tecnologie, può costituire un fattore scatenante di disturbi psicosomatici o di vere e proprie patologie.

Un'ulteriore variabile introdotta da Cooper sono le relazioni di lavoro ritenute potenziale fonte di stress nel momento in cui coincidono con una difficoltà di relazione con i vertici direttivi, con i dipendenti e tra i colleghi stessi.

In accordo con Quick e Quick (1984), all'interno della problematica delle relazioni Cooper indica l'esistenza di 5 particolari stressor potenziali:

- incongruenza di posizione, si attivano delle relazioni difficili con il contesto sociale di appartenenza quando il ruolo che l'individuo ricopre nell'ambito lavorativo è diverso da quello che idealmente vorrebbe occupare;

- densità sociale, uno "spazio vitale" insufficiente e non adeguato può contribuire a diminuire le prestazioni e ad aumentare lo stato di insoddisfazione;

- personalità abrasive: esistono individui che all'interno dell'organizzazione, a causa del loro comportamento insensibile allo stato d'animo, alle emozioni e ai sentimenti altrui, costituiscono motivo di stress per coloro che sono costretti a restare al loro fianco;

- stile di leadership: se la leadership è di tipo autoritario, i lavoratori, privati della possibilità di fornire suggerimenti e di esprimere le loro proposte non si sentono coinvolti e partecipi e sviluppano stati di tensione, di apatia, di demotivazione oppure comportamenti di opposizione e di conflitto;

- pressioni del gruppo: si può verificare una condizione di distress anche quando l'individuo viene fortemente condizionato da regole imposte dal gruppo di lavoro che non necessariamente condivide, al contrario buoni rapporti di collaborazione e di affiatamento, quindi un buon clima, favoriscono gratificazione e motivazione lavorativa.

Infine, Cooper focalizza la sua attenzione sulle strutture organizzative e sul clima, ovvero su quella che potrebbe essere definita la "personalità" dell'organizzazione. La percezione da parte dell'individuo di un "clima" aziendale rassicurante comporta una più alta probabilità di valutazione positiva delle richieste formulate nei suoi confronti. Al di là delle fonti per così dire oggettive (che riguardano prettamente le caratteristiche del lavoro), non si può dimenticare che l'individuo interagisce con tali fonti di stress secondo alcune sue caratteristiche. I principali aspetti che Cooper prende in considerazione riguardano alcune caratteristiche di personalità e comportamentali: l'estroversione, il neuroticismo, l'introversione e recuperando ricerche di altri autori, indica anche la flessibilità/rigidità, l'ansietà, la tolleranza per l'ambiguità, i livelli di autostima. Uno "stile di comportamento" a cui dà rilievo Cooper è il comportamento di "tipo A", in riferimento agli studi di Friedman e Rosenman del 1974. Dalle ricerche realizzate da questi autori sono emersi dati molto interessanti su ciò che concerne il rapporto tra la personalità e la tolleranza allo stress; in particolare è stato possibile suddividere i comportamenti umani in due gruppi, definiti Tipo A e Tipo B (vedi Fig. 9).



Comportamento di Tipo A	Comportamento di Tipo B
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Competitività spinta e diffusa a tutti gli aspetti della vita. Tendenza alla sfida e alla lotta.</li> <li>– Aggressività (spesso repressa) presente costantemente in tutte le interazioni personali e sociali.</li> <li>– Impazienza, insofferenza per i diversi ritmi altrui e per l'insufficienza degli altri.</li> <li>– Tensione muscolare, discorso "esplosivo", ipervigilanza, difficoltà al rilassamento.</li> <li>– Tendenza a voler fare e ottenere un illimitato numero di cose in un limitato periodo di tempo.</li> <li>– Necessità spinta di avere costantemente il controllo totale nelle situazioni.</li> <li>– Spinta all'acquisizione di cose, oggetti, beni e in generale al consumo.</li> <li>– Spesso fumo, alcool, attività orali ripetitive.</li> <li>– Poca attività fisica.</li> <li>– Pochi interessi alternativi al lavoro.</li> <li>– Alimentazione irregolare ed eccessiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Competitività selettiva e proporzionata alla reale importanza degli obiettivi da raggiungere.</li> <li>– Aggressività "fisica" indotta da stimoli adeguatamente frustranti. Aggressività di base ridotta.</li> <li>– Capacità di adeguarsi e di tollerare la diversità degli altri ed i loro differenti ritmi.</li> <li>– Rilassamento muscolare, discorso tranquillo, vigilanza "fisica" facilità di rilassamento.</li> <li>– Tendenza a proporzionare le cose da fare e da ottenere in rapporto al tempo disponibile.</li> <li>– Ridotta importanza dell'avere costantemente il controllo in tutte le situazioni.</li> <li>– Relativa indifferenza al consumo e all'acquisizione di cose inutili.</li> <li>– Fumo e alcool molto limitati.</li> <li>– Attività fisica.</li> <li>– Interessi alternativi al lavoro.</li> <li>– Alimentazione controllata.</li> </ul>

**Fig. 9 Caratteristiche Comportamento tipo A e B**

Gli individui appartenenti al Tipo A sono quelli più esposti allo stress, e presentano una maggiore probabilità di soffrire di qualche disturbo sia fisico che psichico dovuto alla pressione di eventi stressanti (leggi anche stress e malattia). Essi sono, per esempio, molto vulnerabili nei confronti delle malattie cardiovascolari (infarto, ictus, ipertensione etc.). Coloro che appartengono al Tipo B invece, manifestano una più elevata capacità di fronteggiare situazioni potenzialmente stressanti, rendendo di conseguenza minore il rischio di ammalarsi.

La differenza tra le due tipologie non dipende tuttavia dal fatto di possedere due diverse e ben definite strutture di personalità, quanto al modo in cui viene organizzata la risposta a situazioni stressanti.: coloro che presentano una personalità di tipo A sono individui caratterizzati da una costante fretta, urgenza temporale e aggressività e ostilità, sembrando pertanto maggiormente predisposti ad incorrere in incidenti.

Le persone che posseggono le caratteristiche del Tipo A sono anche quelle che risentono in misura maggiore dello stress lavorativo. Infatti le pressioni lavorative, le scadenze, il sovraccarico, le difficoltà con i colleghi, le richieste lavorative a cui è difficile rispondere possono incidere profondamente sui modi con cui una persona percepisce e considera il proprio lavoro. Sentirsi sotto grave tensione costituisce un esito negativo, mentre sentirsi sfidati e in grado di rispondere a tali sfide rappresenta un risultato positivo.

Un'altra caratteristica personologica alla quale Cooper fa riferimento é il locus of control. Per capire questo ultimo costrutto, elaborato da Rotter nel 1956, si può provare ad immaginare la seguente situazione: “nella vostra azienda viene messo in palio un premio per il migliore dipendente e voi vi sentite, in base ai vostri risultati, ai commenti dei colleghi e valutando la concorrenza, che la vittoria sarà vostra. Il premio viene invece assegnato, con vostra grande delusione, al vostro collega, quello nuovo, da poco in azienda, quello ambizioso...”. Generalmente sono due le più probabili reazioni, per sfogare la delusione, ad una situazione come questa: 1. prendersela con se stessi (dovevo fare di più, non mi sono impegnato abbastanza) o con il collega (tanto lo sapevo già che finiva così, lui è un raccomandato!).

Per spiegare come noi attribuiamo gli esiti di alcuni eventi a cause interne o esterne, è stato elaborato il modello del *locus of control*: esso è un esempio di come la percezione che le persone hanno di se stesse e della realtà possa essere semplicemente un punto di vista, indipendente dai fatti ‘reali’, anzi è un modo con cui i fatti vengono interpretati.

Il senso del controllo personale riguarda come è percepito, o dove viene localizzato, il dominio degli avvenimenti quotidiani.

Nel 1966 Julian B. Rotter, dell'Università del Connecticut, ha lanciato questo concetto in un articolo sulla teoria dell'apprendimento sociale, un tema ben lontano dalla psicologia della salute e dello stress; egli non immaginava il successo che avrebbero avuto i suoi risultati in questi due campi. Secondo Rotter, l'individuo con un alto senso del controllo personale, ritiene che i fatti della vita, compresa la salute, dipendano più dalle proprie azioni che da variabili esterne; come conseguenza, egli si impegnerà anche attivamente per fare andare le cose in un certo modo. In questo caso si parla anche di

controllo interno perché l'origine del controllo è localizzata dentro la persona. È un individuo che segue il motto latino «Ognuno è artefice della propria sorte» e, se è religioso, aggiunge anche «Aiutati, che Dio ti aiuta». L'individuo, invece, con un senso del controllo personale basso tende a considerarsi in balia di agenti esterni e che gli sfuggono di mano (gli altri, la fortuna, le stelle) e quindi si affiderà passivamente alla sorte. In questo caso si parla anche di controllo esterno proprio perché l'origine del controllo è localizzata fuori della persona. L'individuo che ha tale atteggiamento può trovarsi d'accordo con quanto scriveva Seneca: «Da tempo è fissato di che cosa godrai e di che soffrirai»; se è religioso, tenderà anche a dire: «Mi metto nelle mani di Dio».

Secondo il modello di Cooper il modo in cui l'individuo reagisce allo stress lavorativo è anche funzione delle pressioni che possono provenire dall'interfaccia casa/lavoro: è impossibile separare vita privata e vita lavorativa. Se da un lato i problemi lavorativi si ripercuotono sulla vita familiare, e altrettanto vero che la vita personale può influire su quella lavorativa.

Da notare però che in entrambi i casi gli effetti possono essere sia positivi che negativi, soddisfazioni lavorative possono aiutare gli individui a superare momenti difficili in famiglia come d'altro canto una vita familiare serena può "diluire" gli effetti degli stressor organizzativi.

Numerosi studi dimostrano che il controllo interno alleggerisce la condizione di stress cronico, dato cioè dall'accumularsi nel tempo di tanti stressori.

*Barriera* è un termine coniato da Seymour Fisher, psicoanalista della State University di New York, per descrivere il modo di percepire il nostro Io nei confronti del mondo esterno. Per «barriera», Fisher intende il grado di precisione e di forza che noi attribuiamo ai confini del corpo, e il modo in cui questa sensazione influenza il nostro adattamento personale. Va chiarito che i «confini del corpo» sono localizzati nella cute, confine-barriera tra l'Io e il mondo; Fisher ha dimostrato che la persona con una forte barriera, scarica ed esprime le proprie tensioni con disturbi cutanei. Psicologicamente, chi ha una barriera alta è interessato ai rapporti sociali, anche se resiste alle pressioni del gruppo; è poco suggestionabile e anticonformista; quando è frustrato, volge la propria aggressività all'esterno piuttosto che contro se stesso («È colpa degli altri, non mia»); non ha sensi di colpa e, se le circostanze lo permettono,

ritiene giusto darsi da fare per il soddisfacimento dei propri desideri; ha alti livelli di aspirazione; tende alle attività che comportano situazioni nuove e impegnative; si adopera per raggiungere gli obiettivi e terminare i compiti intrapresi. Secondo nostre osservazioni, l'individuo con barriera alta ha pure una buona tolleranza allo stress. Ma non finisce qui infatti Weiner ha aggiunto alla teoria dell'attribuzione delle specifiche interessanti: oltre al *locus of control* ha individuato i seguenti due criteri per valutare la causa di un certo risultato:

1) la **stabilità** (le cause cambiano nel tempo oppure rimangono stabili?);

2) **controllabilità** (cause che siamo in grado di controllare come le competenze rispetto a cause che non possiamo controllare come la fortuna, le azioni degli altri, ecc...).

L'intersezione di questi tre fattori (ad esempio potremmo ritenere che la causa sia esterna a noi e tuttavia prevedibile (stabile) e controllabile spiega in modo ancora più preciso il modo di porsi e di reagire delle persone.

Per concludere gli effetti dello stress lavorativo a carico dell'individuo e dell'organizzazione individuati da Cooper possono essere suddivisi in:

- effetti individuali fisiologici (pressione diastolica, colesterolo, frequenza cardiaca);
- effetti individuali comportamentali o psicologici (tabagismo, alcolismo, dipendenza da farmaci, umore depresso, insoddisfazione lavorativa, riduzione dei livelli di aspirazione);
- effetti organizzativi (alti livelli di assenteismo, accentuato avvicendamento del personale, relazioni industriali difficili (rapporti tesi coi sindacati), scarsa attenzione al controllo della qualità. Tali effetti organizzativi portano a problemi di ordine superiore chiamati da Cooper "malattie organizzative", che incidono sul livello di produttività ed efficienza dell'organizzazione.

### 1.1.9 IL MODELLO DI APPLEY E TRUMBULL

Secondo Appley e Trumbull (1967), le dimensioni fondamentali dello stress sono tre: biologico (comprende al suo interno il sotto-sistema nervoso, circolatorio, respiratorio, digerente, ormonale, immunologico), psicologico (che comprende i vari processi cognitivi ed emotivi: aspettative, emozioni, atteggiamenti, ecc...) e sociale (valori, le norme, i ruoli, le strutture che regolano i rapporti sociali). Le tre dimensioni corrispondono, secondo gli autori, a tre sistemi paralleli relativamente autonomi, che fanno da sfondo alle interazioni tra individuo e ambiente; quando in uno dei sistemi viene a crearsi una discrepanza tra domanda dell'ambiente e capacità del soggetto di farvi fronte si innesca lo stress. La sindrome da stress può manifestarsi in diversi modi: modificazioni fisiologiche, reazioni affettivo-emotive, reazioni comportamentali a livello cognitivo che fanno aumentare il senso di impotenza e inadeguatezza.



## **CAPITOLO 2**

# **LO STRESS NEL LAVORO**





## **2.1 LA SICUREZZA SUL LAVORO IN ITALIA: NORME E DECRETI LEGGE, BREVE *ESCURSUS* STORICO**

La materia della sicurezza dei lavoratori, fino agli anni '50 era per lo più costituita da una legislazione di carattere prevenzionistico, riguardante le assicurazioni obbligatorie. Questo sistema non si poneva come obiettivo la tutela della salute dei lavoratori, tale legislazione era volta a sollevare l'imprenditore da responsabilità derivanti da infortuni sul lavoro. Ne scaturì una normativa volta più che altro a gestire le emergenze derivanti da eventi sfortunati, in modo da pesare il meno possibile sul datore di lavoro; in tale sistema, il concetto di sicurezza-infortunio era associato al caso, alla fatalità, al destino avverso, slegato in ogni modo dal processo produttivo (Crescentini A., 2007).

Tra gli interventi legislativi degni di nota, prima degli anni '50, ricordiamo la legge 17 marzo 1898 n.80 (successivamente modificata con la legge del 19 giugno 1903 n. 213), nonostante questa legge tutelasse poche categorie dei lavoratori, andava comunque ad imporre l'obbligo agli operai delle industrie di assicurarsi contro gli infortuni sul lavoro, estendendo la copertura assicurativa anche nei casi in cui la causa dell'infortunio, fosse imputata al lavoratore stesso. – libera scelta dell'assicuratore-

A cavallo tra il XIX ed il XX secolo, si venne ad affermare il principio del “rischio professionale” che veniva a gravare sull'imprenditore sulla base di regole che derogavano da quelle del “classico” risarcimento del danno proprio del diritto comune. Successivamente durante il periodo fascista avvenne lo sviluppo del settore previdenziale mediante la costituzione di una serie di assicurazioni rese obbligatorie della legge a favore dei lavoratori; nacquero così i principali istituti di previdenza e assistenza sociale per i lavoratori, quali: l'Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli infortuni del Lavoro (I.N.A.I.L.) con il D.L. del 17 Agosto 1935 n. 1765; b) Istituto Nazionale di Previdenza Sociale (I.N.P.S.) con l D.L. del 4 ottobre 1935 n. 1827, c) Istituto Nazionale di Assistenza Malattia ai Lavoratori (I.N.A.M.) con la legge 11 novembre 1943 n. 138; d) Ente Nazionale di Previdenza e Assistenza per i dipendenti statali (E.N.P.A.S.) con la legge del 19 gennaio 1942 n. 22.

Tra i provvedimenti legislativi importanti, prima degli anni '50, nella storia italiana della sicurezza sul lavoro ricordiamo:

1. il codice “Rocco” del 1930, grazie all’approvazione del codice vennero previste specifiche fattispecie di reato relative alla sicurezza dei lavoratori; nello specifico venne introdotto il delitto di “rimozione od omissione dolosa di cautele contro gli infortuni sul lavoro (art.437 c.p.), ed il delitto di “omissione colposa di cautele o difese contro disastro o infortuni sul lavoro” (art. 451 c.p.);

2. l’art. 2087, del Codice Civile approvato con regio Decreto il 16/03/1942, intitolato “tutela delle condizioni di lavoro”, nel quale si dispone che, “l’imprenditore è tenuto ad adottare nell’esercizio dell’impresa le misure che, secondo la particolarità del lavoro, l’esperienza e la tecnica, sono necessarie a tutelare l’integrità fisica e la personalità morale dei prestatori di lavoro”. L’art. 2087 pone a carico di ogni datore di lavoro il c.d. obbligo di sicurezza, secondo il quale il lavoratore deve essere posto a riparo da qualsiasi pericolo che passa nascere nell’attività lavorativa, secondo il principio della “massima sicurezza tecnologicamente possibile;

3. Con l’approvazione della Costituzione Italiana, 27/12/1947, vennero approvati una serie di articoli che hanno inciso sulla questione della sicurezza dei lavoratori in primis, l’art.1 della Costituzione stabilisce che, “l’Italia è una repubblica democratica fondata sul lavoro”; la Costituzione poi si occupa di salute e lavoro in vari articoli: art.32, art.35, art.36, art. 37, art. 38, art. 41. In particolare l’art. 32 sancisce la tutela della salute come “diritto fondamentale dell’individuo e interesse della collettività”, di fatto obbliga lo Stato a promuovere ogni opportuna iniziativa e ad adottare precisi comportamenti finalizzati alla migliore tutela possibile della salute in termini di generalità e di globalità atteso che il mantenimento di uno stato di completo benessere psico-fisico e sociale costituisce oltre che diritto fondamentale per l’uomo, per i valori di cui lo stesso è portatore come persona, anche preminente interesse della collettività per l’impegno ed il ruolo che l’uomo stesso è chiamato ad assolvere nel sociale per lo sviluppo e la crescita della società civile.

Nell’art. 38 comma 2, si afferma il diritto del lavoratore ad avere *assicurati mezzi adeguati alle esigenze di vita, in caso di infortunio, malattia, invalidità e vecchiaia*. Mentre L’art. 41 sancisce che l’iniziativa economica privata “è libera”, ed è

dunque diritto costituzionalmente protetto, ma ciò avviene in un quadro di limiti e controlli: infatti questa *“non può svolgersi in contrasto con l'utilità sociale o in modo da recare danno alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana”*; nonostante tale quadro complessivo e costituzionale, non si avvisano comunque specifiche ed importanti misure di protezione dei rischi per i lavoratori, sia relativamente ai casi di infortunio che di malattia professionale; inoltre, le novità del nuovo quadro normativo non furono colte né dagli organi di controllo e magistratura, che si limitarono a richiamare le norme a seguito del verificarsi di un infortunio, né dagli imprenditori che ritenevano il sistema vigente troppo dispendioso.

L'aumentata richiesta nei confronti del legislatore di regolamentare in modo più preciso, mediante specifiche disposizioni in merito a strumenti, apparati e congegni utili per la sicurezza, il peso delle istanze sindacali dei lavoratori e dall'importanza sociale rivestita dal fenomeno hanno favorito una crescente emanazione di norme che andavano a determinare una serie di obblighi precisi per l'imprenditore.

La seconda metà degli anni '50, rispetto al tema della sicurezza viene ricordata come il periodo in cui si ebbe il reale avvio della regolamentazione sistematica della materia, attraverso la legge 12 febbraio 1955, n.51 ,con cui si delegava il Governo ad emanare norme generali e speciali in materia di prevenzione degli infortuni e di igiene del lavoro. “ E' così che per questa via il legislatore chiuse definitivamente l'epoca della legislazione c.d. dell'emergenza, dando fondamento e dignità formale al concetto nuovo di “prevenzione” del rischio infortunistico e di malattia professionale”.

La prima significativa norma fu il D.P.R. 27 aprile, 1955, n. 547 “Norme per la prevenzione degli infortuni sul lavoro” che “ contempla norme generali applicabile a tutte le attività che impiegano lavoratori subordinati o ad essi equiparati con l'esclusione di quelle attività già soggette ad altra tutela..”, e rappresentò la base su cui poi si andarono ad elaborare altri numerosi interventi legislativi.

Verso la fine degli anni '60 ed inizio anni '70 le aziende furono costrette grazie all'operato dei sindacati, per i quali, la sicurezza è strettamente collegata al contesto della fabbrica ed all'organizzazione del lavoro, a rivisitare il sistema della sicurezza nei luoghi di lavoro; venne rivendicato il ruolo attivo del lavoratore nella sicurezza e nella

previdenza volto al superamento dei principi della monetizzazione del rischio e della delega all'esperto.

La dignità e la rivendicazione di diritti da parte dei lavoratori, trovò tutela nella legislazione ordinaria, attraverso lo “Statuto dei Lavoratori”, Legge 20 maggio 1970 n. 300, che così recita all'art. 9 “I lavoratori, mediante loro rappresentanze, hanno diritto di controllare l'applicazione delle norme per la prevenzione degli infortuni e delle malattie professionali e di promuovere la ricerca, l'elaborazione e l'attuazione di tutte le misure idonee a tutelare la loro salute e integrità fisica”.

A partire dal 1973 si registra una intensa produzione di direttive comunitarie per il riavvicinamento delle disposizioni legislative, regolamentari e amministrative degli stati membri, relative all'omologazione delle attrezzature ed all'equiparazione delle norme sulla sicurezza sul lavoro, e nel 1974 viene istituito un Comitato consultivo per la sicurezza, l'igiene e la tutela della salute sul luogo di lavoro.

In Italia un altro importante contributo legislativo proviene dalla legge 23 dicembre 1978 n. 833, legge istitutiva del Servizio Sanitario Nazionale, che, all'art.20 esplica varie attività di prevenzione da mettere in campo nei luoghi di lavoro, oltretutto attribuendo al datore di lavoro ed alle rappresentanze sindacali aziendali, il compito di individuare nuove misure di prevenzione non previste in altre norme, e all'art. 24 delega il Governo all'emanazione entro il 31 dicembre del 1979 di un testo unico in materia di sicurezza su lavoro. Inoltre la legge prevede il decentramento territoriale dei compiti di prevenzione e controllo in materia di sicurezza con la creazione delle U.S.L. e l'Istituto Superiore Prevenzione e Sicurezza sul Lavoro (I.S.P.E.L.S.).

In tutto il periodo degli anni 90, la legislazione italiana prodotta, andò a recepire la numerose direttive CEE. Ma nel quadro normativo di questi anni, il contributo di maggiore rilievo, fu dato dal decreto 626/94.

### 2.1.1 DALLA “626” AL TESTO UNICO

Il D.Lgs. 19 settembre 1994, n. 626, che rappresenta il compendio delle norme di sicurezza nei luoghi di lavoro, scaturisce dalla direttiva quadro n° 89/391 CEE del consiglio del 12 giugno 1989, detta “direttiva madre” e da altre sette direttive particolari collegate. Con la 626, si passa da un’impostazione tecnologica di prevenzione passiva della sicurezza ad un sistema di sicurezza globale che, coinvolgendo in modo attivo tutte le parti interessate, (soprattutto i lavoratori) integra la prevenzione tecnica con i nuovi aspetti della prevenzione soggettiva, affermando il principio dell’autotutela in cui “ciascun lavoratore deve prendersi cura della propria sicurezza ...” (art. 5, comma 1). Tale concezione del sistema di sicurezza globale rappresenta una rivoluzione copernicana, in quanto “pone l’uomo, anziché la macchina, al centro della nuova organizzazione della tutela della salute in azienda, codificando gli istituti giuridici dell’informazione, della formazione, della consultazione e della partecipazione attiva dei lavoratori alla sicurezza”. Dunque cambia radicalmente il modo di intendere la sicurezza sul lavoro, considerandola un processo continuo costituito da una ricerca permanente di miglioramento, e mirando al superamento di una mentalità passata legata fortemente al rispetto formale della norma a favore di un atteggiamento proattivo nei confronti della sicurezza. Con il D.Lgs. 626/94, in Italia per la prima volta lavoratori e datore di lavoro, sono chiamati insieme a svolgere, nell’organizzazione della prevenzione, un ruolo importante volto al raggiungimento dell’obiettivo comune della sicurezza nei luoghi di lavoro.

In particolare tra le novità introdotte, le principali sono:

- a. il c.d. principio della “circularità della sicurezza”, che deriva dall’applicabilità del Decreto a tutti i settori lavorativi, sia pubblici che privati;
- b. la definizione della figura del datore di lavoro, sia pubblico che privato, nonché le ridefinizioni di lavoratore e di medico competente;
- c. l’obbligo di svolgere l’attività di valutazione dei rischi e di redigere il c.d. piano di sicurezza;
- d. la creazione del Servizio di prevenzione e protezione.

e. una maggiore incidenza su alcuni elementi importanti quali formazione/informazione, la sorveglianza sanitaria, l'individuazione di specifici rischi professionali ed una specifica disciplina relativa a quegli aspetti aventi maggiore rilievo dal punto di vista della prevenzione e della protezione.

Come già in parte sottolineato, è di grande interesse come il decreto imponesse la valutazione del rischio per tutte le attività esercitate da chiunque e l'elaborazione di una politica generale coerente di prevenzione che integri la tecnologia, l'organizzazione e le condizioni di lavoro, i rapporti sociali e i principi ergonomici dell'adattamento del lavoro all'uomo. In definitiva, lo scopo del provvedimento era quello di "assicurare una più elevata protezione dei lavoratori, non solo attraverso misure di prevenzione e di bonifica dai rischi, ma attraverso l'acquisizione della cultura della sicurezza, mediante l'informazione, la consultazione, la formazione continua. Tuttavia, la norma, nel prefiggersi l'obiettivo del miglioramento del luogo di lavoro, si concentra sulla prevenzione degli infortuni e quindi sulla tutela della salute fisica del lavoratore, mentre l'aspetto psichico della stessa sembra ancora non essere adeguatamente preso in considerazione. Pertanto, come le norme antecedenti, anche il d. lgs. 626/94 appare ancorato ad una concezione antinfortunistica e quindi restrittiva, non riuscendo a recepire il significato profondo insito nel concetto di salute, che richiama uno stato di benessere certamente fisico ma anche, e non secondariamente, psicologico. Tale significato, come vedremo, sarà invece recepito dal recente d. lgs. 81/2008, iniziativa legislativa di particolare rilevanza, con la quale si attuerà una riforma della disciplina riguardante la salute e sicurezza sul luogo di lavoro.

A fronte dei positivi propositi ed intenti che il legislatore ha concretizzato con il decreto 626/94, i punti di debolezza del sistema creato, derivano, inoltre, da un ampio corollario di decreti e circolari volti a dare una interpretazione univoca della materia, ma che al contrario contribuirono anche a renderla più caotica, aumentando la confusione, rendendo difficile il lavoro di adeguamento e messa a norma, nonché lasciando spazio ad interpretazioni, spesso anche singolari e di comodo e comportamenti difforni dalla legge. Infatti alla 626/94, seguirono una serie di decreti legislativi e circolari esplicative, che apportarono importanti modifiche al decreto. Nonostante il complesso e dettagliato

sistema creato dalla 626 (con annesse modifiche ed integrazioni), rimaneva comunque rilevante il problema degli infortuni e morti sul lavoro.

### 2.1.2 IL D. LGS. 81/2008

Il d. lgs. 81/2008, il testo unico sulla salute e sicurezza sui luoghi di lavoro, è intervenuto con l'obiettivo di un riordino di un sistema normativo eterogeneo e risalente nel tempo fino a norme di cinquant'anni addietro. Si è voluto far fronte alla disorganicità e indeterminatezza delle disposizioni precedenti, da cui è derivata una loro scarsa efficacia, ovvero un ambito di incertezza sostanziale.

Il testo unico, che recepisce e rafforza l'impianto normativo del d. lgs. 626/94, introduce le seguenti novità:

- Ampliamento del campo di applicazione a tutti gli ambienti di lavoro, sia pubblici che privati, e a tutte le tipologie contrattuali con o senza retribuzione (art. 3);
- Individuazione puntuale degli obblighi e delle responsabilità del datore di lavoro, dirigenti e preposti (art. 18);
- Obbligo per il datore di lavoro di valutare tutti i rischi e di individuare le misure di prevenzione e protezione, attraverso la compilazione di uno specifico documento (art. 181);
- Conferma e rafforzamento del ruolo del Servizio di Prevenzione e Protezione (art.31);
- Affiancamento alla figura del Rappresentante dei lavoratori per la sicurezza, del Rappresentante territoriale (art. 48) e di sito produttivo (art. 49), come soggetti attivi nella gestione della sicurezza;
- Obbligo di formazione ed informazione di ciascun lavoratore (art. 37) .

Tra le novità che il testo unico introduce, quella che acquista maggiore significatività in questa sede riguarda la valutazione dei rischi che il datore di lavoro è chiamato ad effettuare. Tale valutazione, infatti, ai sensi dell'articolo 28 comma 1, deve

ora comprendere tutti i rischi connessi al luogo di lavoro, compresi quelli collegati allo stress lavoro-correlato, secondo i contenuti dell'Accordo europeo del 2004 sullo stress sul lavoro . Pertanto, l'attenzione è ora rivolta alla tutela dell'integrità del lavoratore non solo sul piano fisico, ma anche su quello psichico. Del resto, il testo unico, a differenza del precedente d. lgs. 626/94, recepisce la definizione di salute elaborata dall'Organizzazione mondiale della sanità, affermando all'articolo 2, dedicato alla definizioni, che la salute è uno “stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non consistente solo in un'assenza di malattia o d'infermità” . Il concetto di salute, quindi, si allarga anche alla dimensione psicologica e sociale dei lavoratori; non basta più ridurre o eliminare i pericoli che possono causare danni fisici all'organismo, bisogna occuparsi anche di quei fattori che possono provocare stress alla persona. In sostanza, lo sviluppo del benessere lavorativo e l'attenzione alla dimensione psicosociale dei collaboratori diventa un obbligo normativo in capo al datore di lavoro.

Il comma 2 dell'articolo 28 del testo unico stabilisce inoltre che il documento redatto a conclusione della valutazione deve contenere: la relazione sui rischi valutati e sui criteri adottati per la valutazione medesima; l'indicazione delle misure di prevenzione attuate; l'individuazione delle procedure per la realizzazione delle misure. In questo senso, l'accordo europeo del 2004 che il d. lgs. 81/2008 richiama espressamente, si presenta come supporto. Esso, infatti, nasce per migliorare la consapevolezza e la comprensione dello stress da parte dei datori di lavoro, dei lavoratori e dei loro rappresentanti, attirando la loro attenzione sui sintomi che possono indicare l'insorgenza di problemi di stress da lavoro. L'obiettivo dichiarato dall'accordo è quello di offrire all'organizzazione lavorativa un modello che consenta di individuare e di prevenire o gestire problemi di stress da lavoro.

Data la complessità del fenomeno, l'accordo non intende fornire una lista esaustiva dei potenziali indicatori di stress. Tuttavia, un alto assenteismo o un'elevata rotazione del personale, conflitti interpersonali o lamentele frequenti da parte dei lavoratori sono alcuni dei sintomi che possono rivelare la presenza dello stress da lavoro.

L'accordo, inoltre, sottolinea che l'individuazione di un problema di stress lavoro-correlato può avvenire attraverso un'analisi dei seguenti fattori:



- L'organizzazione e i processi di lavoro: grado di coincidenza tra esigenze imposte dal lavoro e capacità/conoscenze dei lavoratori, carico di lavoro, ecc;
- Le condizioni e l'ambiente di lavoro: esposizione ad un comportamento illecito, al rumore, al calore, a sostanze pericolose, ecc;
- La comunicazione: incertezza circa le aspettative riguardanti il lavoro, ecc;
- Fattori soggettivi: pressioni emotive e sociali, sensazione di non poter far fronte alla situazione, percezione di una mancanza di aiuto, ecc.

Se il problema dello stress da lavoro è identificato, bisogna agire per prevenirlo, eliminarlo o ridurlo. La responsabilità di stabilire le misure adeguate da adottare spetta al datore di lavoro, con la partecipazione dei lavoratori e/o dei loro rappresentanti. L'accordo precisa che per prevenire, eliminare o ridurre i problemi legati allo stress si può ricorrere a varie misure, le quali possono essere collettive, individuali o tutte e due insieme. Si possono introdurre misure specifiche per ciascun fattore di stress individuato, oppure le misure possono rientrare nel quadro di una politica anti-stress integrata. Se l'organizzazione non dispone al suo interno di competenze sufficienti, può ricorrere anche a competenze esterne. Una volta definite, le misure anti-stress dovrebbero essere riesaminate regolarmente per valutarne l'efficacia e per stabilire se sono ancora appropriate o necessarie. Queste misure possono comprendere ad esempio:

- Misure di gestione e di comunicazione in grado di chiarire gli obiettivi aziendali ed il ruolo di ciascun lavoratore e capaci di migliorare l'organizzazione, i processi, le condizioni e l'ambiente di lavoro;
- La formazione dei dirigenti e dei lavoratori per migliorare la loro consapevolezza e la loro comprensione nei confronti dello stress, delle sue possibili cause e del modo in cui affrontarlo;
- L'informazione e la consultazione dei lavoratori e/o dei loro rappresentanti.

L'accordo sottolinea la necessità di prendere adeguatamente in considerazione la problematica dello stress nei contesti lavorativi; esso infatti afferma che "considerare il problema dello stress sul lavoro può voler dire una maggiore efficienza e un deciso

miglioramento delle condizioni di salute e sicurezza sul lavoro, con conseguenti benefici economici e sociali per le aziende, i lavoratori e la società nel suo insieme” .

Come già sopra accennato, l’obbligo di effettuare la valutazione dello stress lavoro-correlato e di elaborare il relativo documento spetta al datore di lavoro. Tuttavia, quest’ultimo può richiedere la consulenza e collaborazione da parte di uno psicologo con specializzazione in psicologia del lavoro. Inoltre, ai sensi dell’articolo 29 comma 1 del testo unico, il datore di lavoro si avvale altresì della collaborazione del Servizio di Prevenzione e Protezione e del medico competente. Il Servizio di Prevenzione e Protezione è organizzato dal datore di lavoro stesso e comprende l’insieme delle persone, sistemi e mezzi esterni o interni all’organizzazione finalizzati all’attività di prevenzione e protezione dei lavoratori dai rischi professionali. Il medico competente è una figura professionale che deve essere dotata di titoli e requisiti specificatamente indicati nel testo unico (possesso di una delle seguenti specializzazioni: medicina del lavoro, igiene, medicina preventiva, medicina legale) ed a cui è demandata la fondamentale attività di tutelare l’integrità psicofisica dei lavoratori. Questi svolge la propria opera in qualità di dipendente o collaboratore di una struttura esterna pubblica o privata convenzionata con l’imprenditore, oppure in qualità di libero professionista, o di dipendente del datore di lavoro. La sorveglianza sanitaria, che in alcuni casi è obbligatoria, è effettuata dal medico competente e può essere indirizzata da una lato ad accertamenti preventivi diretti a valutare l’idoneità del lavoratore alle mansioni a cui è destinato, dall’altro a visite periodiche, per controllare lo stato di salute e il permanere o meno della predetta idoneità .

Il d. lgs. 81/2008 prevedeva l’obbligo dell’inserimento della valutazione dello stress lavoro-correlato nel documento di valutazione dei rischi entro l’1 Agosto 2010. Tuttavia, il decreto legge 78/2010 ha previsto che gli articoli del testo unico in materia di stress lavoro-correlato non sarebbero stati applicati alle pubbliche amministrazioni almeno fino al 31 Dicembre 2010. Tale proroga, inizialmente prevista solo per le P. A., si è resa necessaria per consentire agli enti pubblici di adottare le opportune misure organizzative. Un successivo emendamento approvato in commissione Bilancio del Senato ha comunque esteso tale proroga anche al settore privato e ciò per evitare una disparità, quella legata al fatto che i lavoratori del pubblico avrebbero ricevuto una

tutela “ridotta” rispetto ai lavoratori del privato che, invece, avrebbero continuato a vedere applicata nei loro confronti le misure, in materia di stress lavoro-correlato, previste dal testo unico.

Concludendo, ripercorrere la storia della legislazione italiana in tema di salute e sicurezza sul luogo di lavoro, ha consentito di delineare il passaggio da un approccio focalizzato sulla salvaguardia della salute fisica del lavoratore ad uno centrato sulla tutela della sua salute anche dal punto di vista psicologico. L’obbligo normativo in capo al datore di lavoro di effettuare la valutazione del rischio di stress lavoro-correlato nell’ambito della sua azienda, costituisce la concreta dimostrazione di tale passaggio. L’auspicio è che i datori di lavoro non trascurino l’importanza della suddetta valutazione e si impegnino nell’individuare il percorso metodologico di rilevazione dello stress che più si addice all’organizzazione di appartenenza, nella consapevolezza che la produttività dei lavoratori può aumentare notevolmente in un contesto lavorativo di benessere generale.

## **2.2 PROPOSTA METODOLOGICA PER LA VALUTAZIONE DELLO STRESS LAVORO-CORRELATO (D.LGS. 81/2008 E S.M.I.)**

La valutazione stress lavoro-correlato è attualmente oggetto di grande attenzione sia da parte dei datori di lavoro che dei lavoratori.

La proposta metodologica che ho utilizzato nelle mie rilevazioni, nella compilazione del DVR, e che mi accingo qui a descrivere è quella messa a punto dal Network Nazionale per la Prevenzione del Disagio Psicosociale nei Luoghi di Lavoro, coordinato dall’ISPESL. Tale documento, istituito nel 2007 per l’individuazione di percorsi diagnostici condivisi in materia di rischio psicosociale nasce dall’operato sia da personale universitario che da professionisti del Servizio Sanitario Nazionale appartenenti a diverse discipline sanitarie (psicologi clinici e del lavoro, psichiatri, medici legali e medici del lavoro), e vuole essere un contributo all’individuazione di metodologie applicabili alla valutazione dello stress lavoro-correlato negli ambienti lavorativi.

I componenti del Network hanno messo a disposizione conoscenze teoriche ed esperienze pratiche con l'obiettivo di promuovere in Italia un approccio omogeneo sul territorio che faciliti la costruzione di un linguaggio comune e permetta una corretta e condivisa valutazione dello stress nei luoghi di lavoro.

C'è da dire che il tema della sicurezza è in continua evoluzione e proprio nel corso dello svolgimento delle mie valutazioni di ricerca secondo la metodologia ISPESL, ho appreso della Legge del 30 luglio 2010 n. 122, che ha convertito il Decreto Legge n. 78 del 31 maggio 2010. Con effetto dalla data di entrata in vigore del su detto decreto legge, al fine di ottimizzare le risorse ed evitare duplicazioni di attività, l'IPSEMA e l'ISPESL sono stati soppressi e le relative funzioni sono state attribuite all'INAIL, sottoposto alla vigilanza del Ministero del lavoro e delle politiche sociali e del Ministero della salute. Uno degli obiettivi del legislatore è stato quello di promuovere un'azione di coordinamento e complementarietà tra più enti, all'insegna di una piena integrazione tra la funzione assicurativa e di ricerca connesse alla materia della tutela della salute e della sicurezza dei lavoratori sui luoghi di lavoro e di coordinamento stabile delle attività previste dall'articolo 9, comma 2, del decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81. E' chiaro che l'INAIL è tenuto adesso a favorire detta integrazione attraverso la creazione di un idoneo modello organizzativo e di servizio al centro come in periferia che salvaguardi le esigenze come sin qui caratterizzate e faccia da volano per il migliore approccio al tema degli infortuni e delle malattie professionali, alla prevenzione dei medesimi ed al reinserimento lavorativo.

## **2.3 METODOLOGIA ISPESL**

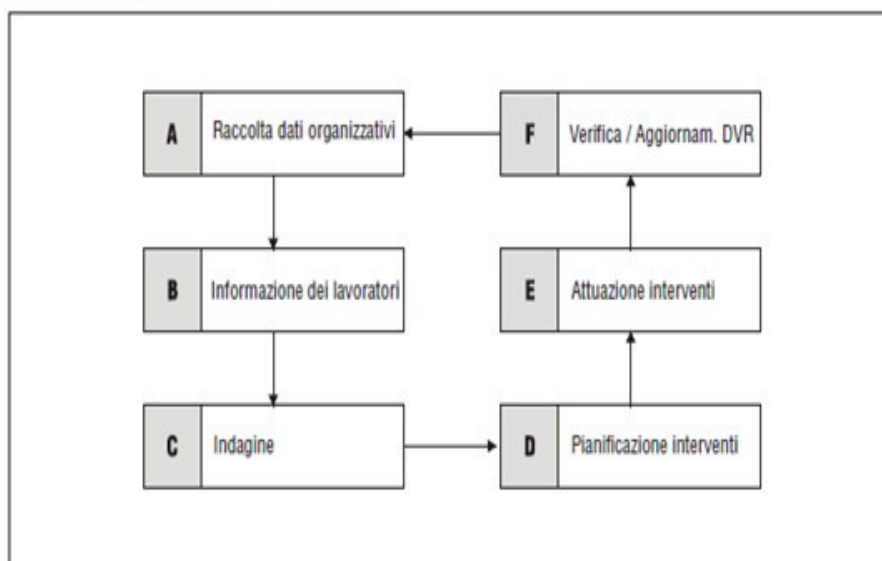
Procedere alla valutazione dello stress correlato al lavoro significa valutare il peso che hanno i Fattori di rischio stressogeni nell'impatto con le persone e la loro ricaduta nella condizione lavorativa. Tab. 1 Fattori di rischio stressogeni

**Tab. 1 Fattori di rischio stressogeni**

**Tab. 1 Fattori di rischio stressogeni**

CONTESTO LAVORATIVO	
CULTURA ORGANIZZATIVA	Scarsa comunicazione, bassi livelli di sostegno per la risoluzione di problemi e lo sviluppo personale, mancanza di definizione degli obiettivi organizzativi
RUOLO NELL' ORGANIZZAZIONE	Ambiguità e conflitto di ruolo, responsabilità di altre persone
SVILUPPO DI CARRIERA	Incertezza / blocco della carriera insufficienza / eccesso di promozioni, bassa retribuzione, insicurezza dell'impiego, scarso valore sociale attribuito al lavoro
AUTONOMIA DECISIONALE/CONTROLLO	Partecipazione ridotta al processo decisionale, carenza di controllo sul lavoro (il controllo, specie nella forma di partecipazione, rappresenta anche una questione organizzativa e contestuale di più ampio respiro)
RELAZIONI INTERPERSONALI SUL LAVORO	Isolamento fisico o sociale, rapporti limitati con i superiori, conflitto interpersonale, mancanza di supporto sociale
INTERFACCIA FAMIGLIA/LAVORO	Richieste contrastanti tra casa e lavoro, scarso appoggio in ambito domestico, problemi di doppia carriera
CONTENUTO DEL LAVORO	
AMBIENTE DI LAVORO E ATTREZZATURE	Condizioni fisiche di lavoro, problemi inerenti l' affidabilità, la disponibilità, l' idoneità, la manutenzione o la riparazione di strutture ed attrezzature di lavoro
PIANIFICAZIONE DEI COMPITI	Monotonia, cicli di lavoro brevi, lavoro frammentato o inutile, sottoutilizzazione, incertezza elevata
CARICO/RITMI DI LAVORO	Sovraccarico o sottocarico di lavoro, mancanza di controllo sul ritmo, alti livelli di pressione temporale
ORARIO DI LAVORO	Lavoro a turni, orari di lavoro rigidi, imprevedibili, eccessivamente lunghi o che alterano i ritmi sociali.

La metodologia proposta dall'ISPESL prevede che il processo di valutazione e di gestione del rischio consta di una serie di fasi, come si può vedere nella figura seguente



**Fig.10 La valutazione dei rischi: il percorso metodologico**

Per l'intero processo valutativo il datore di lavoro deve avvalersi della collaborazione del Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione e del Medico competente come previsto dalla Legge (art. 29), ma anche del RLS (rappresentante dei lavoratori per la sicurezza); è consigliato il coinvolgimento di altre figure interne all'impresa (direttore del personale, qualche lavoratore anziano/esperto, ecc.) ed esterne, ove se ne ravvisi la necessità (es. psicologo, sociologo del lavoro). Fasi del processo valutativo:

A. raccolta delle informazioni relative all'impresa (organigramma gerarchico e funzionale, lavoratori provenienti da altri paesi, tipologie contrattuali, presenza del sindacato, lavoratori assunti ex L. 68/1999, ecc.). In questa fase è importante acquisire informazioni contestualizzate che potranno servire per l'eventuale progettazione dell'intervento valutativo da adottare e per l'interpretazione dei dati che si acquisiranno; in modo da permettere all'azienda di osservare in modo sistematico la propria realtà lavorativa e fornire al consulente le necessarie conoscenze di base.

B. l'informazione dei lavoratori anche in vista di un loro eventuale coinvolgimento diretto. L'efficacia delle potenziali azioni di miglioramento e/o le misure d'intervento, saranno fortemente influenzate dal grado di partecipazione dei lavoratori a tutti i livelli, altrimenti il rischio è quello di aver formalmente soddisfatto un adempimento, bruciando però le reali potenzialità di crescita di tutta l'impresa. I

lavoratori verranno informati (circolari, riunioni, intranet, su quando e come saranno restituiti loro i risultati ottenuti, ecc...);

C - Nella fase d'indagine vera e propria, relativamente alle modalità ed agli strumenti, si deve distinguere tra le imprese che occupano fino a dieci dipendenti, il cui datore di lavoro ha facoltà di procedere, al momento, all'autocertificazione (D. Lgs 81/2008- art. 29, comma 5) e tutte le altre aziende;

D. la pianificazione degli interventi, che vano monitorati, per la eliminazione, la riduzione e la gestione dei rischi emersi deve dare priorità alla modificazione dei fattori stressogeni alla fonte, focalizzandosi sugli aspetti organizzativi e/o gestionali che si siano rivelati critici, quindi adattare ergonomicamente il lavoro all'uomo;

E. l'attuazione degli interventi va verificata con l'analisi periodica degli indicatori oggettivi e degli indicatori di benessere attraverso la verifica con il medico competente e/o gli specialisti designati dall'impresa;

F. verifica/aggiornamento del documento di valutazione dei rischi. La valutazione deve essere immediatamente rielaborata in occasione di modifiche del processo produttivo o della organizzazione del lavoro significative (D.Lgs 81/2008 - art. 29, comma 3). In tutti gli altri casi, non previsti dalla norma, per la verifica/aggiornamento della valutazione si ritiene adeguato un periodo di tempo non superiore a due anni.

## **2.4 L'INDAGINE: FASE C**

### **IMPRESE FINO A 10 DIPENDENTI COMPRESI**

Nella maggioranza dei casi, già previsti dalla norma, è consentito autocertificare la valutazione effettuata. Tuttavia, al fine di evitare un'azione del tutto autoreferenziale da parte del datore di lavoro, è buona norma coinvolgere direttamente i dipendenti in quella che può diventare anche un'occasione d'incontro e di confronto sui temi della quotidianità lavorativa spesso trascurati, ma in grado di produrre un valore aggiunto al lavoro stesso.

Se eletto o designato, è doveroso ricercare anche la collaborazione del Rappresentante dei Lavoratori per la Sicurezza territoriale.

Per facilitare il datore di lavoro nella valutazione dello stress, si suggerisce l'uso di una check list orientativa. Il Network propone la check list allegata (all.n.). Il datore di lavoro che intenda seguire questo percorso, può utilizzare la prima pagina relativa agli indicatori verificabili che contiene 10 domande su misure obiettive, che rappresentano i requisiti essenziali per una corretta valutazione delle condizioni organizzative dell'azienda. Se il punteggio ottenuto è superiore al valore di 20, vi sono probabilità che siano presenti elementi di rischio stress lavoro-correlato; all'aumentare del punteggio, naturalmente, aumenta tale probabilità. In questo caso si deve approfondire la valutazione, completando la check list di indicatori verificabili e cercando di individuare i principali aspetti del contenuto e del contesto lavorativi la cui modificazione potrà indurre miglioramenti del clima organizzativo.

L'obbligo per la verifica della valutazione/aggiornamento del documento ha frequenza biennale, in assenza di cambiamenti organizzativi e/o gestionali evidenti (art. 29 D.Lgs. 81/08 e s.m.i). Tuttavia nel caso di istanze giudiziarie per molestie morali e/o sessuali o segnalazioni al medico competente da parte dei centri clinici specializzati non è però sufficiente la check list; si deve procedere al secondo livello di approfondimento della valutazione con il coinvolgimento dei lavoratori.

#### IMPRESE CON OLTRE 10 DIPENDENTI

In tale valutazione insieme al datore di lavoro è richiesta la collaborazione del Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione (RSPP), del Medico Competente, e inoltre partecipano il Rappresentante dei Lavoratori per la Sicurezza (RLS) e gli Addetti al Servizio di Prevenzione e Protezione (ASPP), nonché altre figure significative per l'impresa, oltre ad eventuali consulenti esterni.

In questo caso, sono previsti due livelli di valutazione. Non necessariamente sono da attuarsi entrambi, in quanto il primo livello di valutazione, con approccio verificabile (check list), può risultare sufficiente.

Primo livello: Valutazione con approccio verificabile



Consiste nella raccolta delle informazioni che possono essere acquisite dal Servizio di Prevenzione e Protezione (SPP), dalla parte generale del documento di valutazione dei rischi, dal servizio del personale, dal responsabile dell'ufficio legale, dal medico competente, dal RLS, ecc..

In questa fase è opportuno l'utilizzo della check list di indicatori verificabili. La check list inizia con la rilevazione degli indicatori indiretti di stress, gli indicatori aziendali (Area A) che riguardano gli indici infortunistici, le assenze dal lavoro, le ferie non godute, ecc...; poi si procede con l'analisi del contesto (Area B) e del contenuto lavorativi (Area C), che raggruppano i parametri stressogeni, secondo le citate indicazioni dell'Agenzia Europea per la Sicurezza e la Salute del Lavoro.

Se è necessario, si deve integrare il primo livello d'indagine, effettuato con la check list, con strumenti soggettivi per rilevare la percezione dello stress da parte dei lavoratori, fermo restando che la elaborazione dei dati raccolti deve essere riferita alla situazione-lavoro e non alle singole persone.

Secondo livello: Valutazione con coinvolgimento diretto dei lavoratori

Il secondo livello di valutazione va effettuato qualora:

- il punteggio finale riportato alla check list di indicatori verificabili è risultato “alto”;
- c'è presenza di una o più istanze giudiziarie per molestie morali e/o sessuale;
- la presenza nell'impresa di fattori potenziali di stress noti in letteratura (lavoro a contatto con la sofferenza, lavoro a contatto con il pubblico, lavoro a turni, ecc.) ;
- il punteggio della check list si colloca ancora nel quadrante “rischio medio” a distanza di un anno dalla valutazione e nonostante le azioni di miglioramento adottate;
- presenza di casi di disagio lavorativo clinicamente accertati dai centri clinici pubblici di riferimento con nesso causale probabile con condizioni lavorative stressogene (vale anche per le imprese fino a dieci dipendenti);
- presenza di condizioni di stress segnalate dal medico competente.

Per la rilevazione della percezione di stress oltre che all'uso del questionario si possono utilizzare altri strumenti soggettivi, in sostituzione o in affiancamento, come il focus group o l'intervista semi-strutturata la cui utilizzazione però richiede sempre personale specializzato.

La scelta del questionario o di altre metodologie dipende dalla tipologia del rischio prevalente, dalla consistenza dell'impresa, dal livello culturale dei lavoratori, dalle risorse finanziarie impegnate, ecc...

Inoltre è importante motivare i lavoratori a collaborare, anche se già informati della valutazione in corso; Questi aspetti, se sottovalutati, possono inficiare la bontà dell'indagine, privando l'impresa di un investimento prezioso.

## **2.5 PROPOSTA DEL METODO DI VALUTAZIONE**

Uno degli scopi della valutazione dei rischi consiste nella predisposizione di interventi di prevenzione primaria. Il concetto di prevenzione è stato approfondito nel campo della medicina legale da Korchin, il quale ha individuato tre tipi di prevenzione secondo la prospettiva di analisi della medicina sociale: prevenzione primaria, secondaria e terziaria. La prevenzione primaria consta di azioni volte a ridurre le possibilità di insorgenza di una malattia, ossia di iniziative che promuovono la qualità della vita, il benessere sociale, la possibilità di istruzione e lavoro; nei piccoli gruppi e per gli individui, gli interventi che accrescono le competenze e consentono di affrontare le crisi prevedibili; nella comunità, la consulenza rivolta a migliorare la programmazione di un sistema o la formazione a persone chiave o operatori non professionali.

Il metodo proposto, utilizzabile da piccole, medie e grandi imprese, si articola in tre fasi principali:

**FASE 1.** Inquadramento degli indicatori oggettivi, ossia verificabili, che è possibile associare a condizioni di stress da lavoro, attraverso la compilazione della check list di indicatori verificabili, appositamente predisposta ;

FASE 2. Individuazione del livello di rischio stress lavoro-correlato che viene valutato in modo graduale (BASSO, MEDIO, ALTO). In questa fase devono essere già ipotizzate e pianificate azioni di miglioramento.

FASE 3. Misura della percezione dello stress dei lavoratori, attraverso l'utilizzo di strumenti specifici (es. questionari) che verranno analizzati in modo aggregato, nel senso che non saranno considerate le singole condizioni di stress occupazionale, bensì quelle dell'organizzazione.

#### FASE 1: GLI INDICATORI VERIFICABILI

La check list (all. 1) permette di rilevare numerosi parametri, tipici delle condizioni di stress, riferibili ai dati aziendali ed al contesto e contenuto del lavoro. Viene compilata dal datore di lavoro, che ne ha la responsabilità, in collaborazione con il Responsabile ed i componenti del Servizio di Prevenzione e Protezione, il Medico Competente ed il Rappresentante dei Lavoratori per la Sicurezza, insieme ad altre figure organizzative significative (responsabile del personale, qualche capo reparto, un lavoratore esperto per anzianità e /o competenze, ecc.), oltre ad eventuali consulenti esterni.

La compilazione delle tre aree della check list permette di acquisire una “stima” delle condizioni di rischio che sarà di livello BASSO – MEDIO – ALTO. Gli indicatori che sono stati inseriti tendono a quantificare parametri, il più possibile verificabili, secondo il seguente schema:

AREA A - INDICATORI AZIENDALI (10 indicatori)

AREA B - CONTESTO DEL LAVORO ( 6 aree di indicatori)

AREA C - CONTENUTO DEL LAVORO (4 aree di indicatori)

INDICATORI AZIENDALI	INDICATORI DI CONTESTO DEL LAVORO	INDICATORI DI CONTENUTO DEL LAVORO
Infortuni Assenza per malattia	Funzione e cultura organizzativa	Ambiente di lavoro ed attrezzature di lavoro
Assenze dal lavoro Ferie non godute	Ruolo nell'ambito dell'organizzazione	Pianificazione dei compiti
Rotazione del personale	Evoluzione della carriera	Carico di lavoro - ritmo di lavoro
Turnover Procedimenti/ Sanzioni disciplinari	Autonomia decisionale - controllo del lavoro	Orario di lavoro
Richieste visite straordinarie	Rapporti interpersonali sul lavoro	
Segnalazioni stress lavoro-correlato Istanze giudiziarie	Interfaccia casa lavoro – conciliazione vita/lavoro	

**Fig.11 Indicatori dello Stress correlato al lavoro**

Ad ogni indicatore è associato un punteggio che concorre al punteggio complessivo dell'area. I punteggi delle 3 aree vengono successivamente sommati.

## FASE 2: IDENTIFICAZIONE DEI LIVELLI DI RISCHIO

La somma dei punteggi attribuiti alle 3 aree consente di identificare il proprio posizionamento nella TABELLA DEI LIVELLI DI RISCHIO, esprimendo il punteggio ottenuto in valore percentuale, rispetto al punteggio massimo.

**Tabella di lettura: totale punteggio rischio**

**TABELLA DI LETTURA: TOTALE PUNTEGGIO RISCHIO**

	DA	A	LIVELLO DI RISCHIO	NOTE
	0	17	RISCHIO BASSO 25%	L'analisi degli indicatori non evidenzia particolari condizioni organizzative che possono determinare la presenza di stress correlato al lavoro. Ripetere la valutazione in caso di cambiamenti organizzativi aziendali o comunque ogni 2 anni.
	18	34	RISCHIO MEDIO 50%	L'analisi degli indicatori evidenzia condizioni organizzative che possono determinare la presenza di stress correlato al lavoro. Per ogni condizione di rischio identificata si devono adottare le azioni di miglioramento mirate. Monitoraggio annuale degli indicatori. Se queste non determinano un miglioramento entro un anno, sarà necessaria la somministrazione di questionari soggettivi.
	35	67	RISCHIO ALTO + di 50%	L'analisi degli indicatori evidenzia condizioni organizzative con sicura presenza di stress correlato al lavoro. Si deve effettuare una valutazione della percezione dello stress dei lavoratori. E' necessario oltre al monitoraggio delle condizioni di stress la verifica di efficacia delle azioni di miglioramento.

Nel caso che nella valutazione del rischio stress lavoro-correlato venga rilevato un rischio BASSO, non è necessario procedere ulteriormente. Si dovranno attuare le misure di miglioramento, monitorare il rischio, secondo le indicazioni normative, la presenza di eventi sentinella e, comunque si dovrà ripetere la valutazione ogni due anni.

Per ogni condizione identificata con punteggio MEDIO, si devono adottare tutte le azioni di miglioramento che saranno riferite in modo specifico agli indicatori aziendali, di contesto e/o di contenuto con i valori di rischio stress più elevato. Ogni eventuale punteggio MEDIO riferito ad una singola area, è un'indicazione che si può tradurre in proposte ed azioni di miglioramento specifiche.

Per ogni condizione identificata con punteggio ALTO, riferito ad una singola area, si devono adottare tutte le azioni di miglioramento riferite in modo specifico agli

indicatori aziendali, di contesto e/o di contenuto con i valori di rischio stress più elevato. In questo caso, la valutazione del rischio stress lavoro-correlato per l'intera azienda o per una partizione organizzativa o per mansione deve necessariamente proseguire con il secondo livello di approfondimento, ossia con la valutazione della percezione di stress dei lavoratori.

### **FASE 3: IL COINVOLGIMENTO DEI LAVORATORI**

Integrare l'indagine oggettiva/verificabile con la valutazione soggettiva dello stress lavoro-correlato permette una lettura più completa e affidabile delle condizioni di vita e di lavoro. Il ricorso a tale valutazione è consigliabile là dove il numero di lavoratori consenta di ottenere un numero statisticamente significativo di questionari/interviste o di strutturare focus group.

Questa fase è da ritenersi obbligatoria nelle aziende con più di dieci lavoratori, quando le valutazioni della check list hanno evidenziato un livello di rischio ALTO o nelle altre condizioni già ricordate.

## **2.6 IL METODO**

Questo livello di intervento richiede competenze psicologiche specifiche che non sempre l'équipe di valutazione precedentemente indicata possiede. Infatti questa modalità di approccio prevede:

- pianificazione dell'intervento con la definizione delle varie fasi del progetto di studio e dei tempi necessari
- definizione della popolazione da indagare (per campione/settori/unità operative, ecc.)
- scelta dello strumento da utilizzare (definizione del questionario, focus group, intervista semistruutturata, ecc.)

- modalità di rilevazione che garantiscano a tutti i lavoratori l'informazione, la partecipazione e l'anonimato, garantito anche dalla elaborazione dei dati in forma statistica

- modalità di analisi dei risultati per aggregazioni di interesse organizzativo
- restituzione dei risultati ai dipendenti

## QUESTIONARI

La scelta dello strumento di valutazione più adatto alla realtà dell'impresa aumenta la partecipazione, riduce le barriere al cambiamento e costituisce il primo passo per la prevenzione stessa.

I questionari soggettivi non hanno la funzione di identificare problemi di singoli lavoratori ma di consentire la rilevazione delle percezioni dei dipendenti che, aggregate per area/reparto/servizio, ecc., contribuiscono ad identificare le condizioni legate al contesto e al contenuto del lavoro su cui intervenire per eliminare, ridurre o gestire la condizione di stress correlato al lavoro.

Dalla letteratura internazionale si ricava un'ampia disponibilità di questionari che sono stati proposti e validati per la "misura" dello stress che i lavoratori percepiscono. La maggior parte di questi strumenti si basa su logiche che forniscono una base scientifica alle dimensioni organizzative e psicologiche che essi indagano.

In Italia, però sono stati validati solo pochi questionari (vedi Appedice).

## PIANIFICAZIONE DELL'INTERVENTO

Per mettere in atto il percorso di riduzione del rischio stress lavoro-correlato e di miglioramento continuo, l'organizzazione deve utilizzare la valutazione dello stress come base per la condivisione (discussione e comunicazione) dei risultati utili per la gestione del rischio, ma anche per la (ri)progettazione dei fattori organizzativi di disagio.

La prevenzione o la riduzione dei problemi di stress lavoro-correlato comporta l'adozione di misure che possono essere organizzative o gestionali o di entrambi i tipi

ed introdotte sotto forma di specifiche misure mirate a modificare i fattori di rischio-stress individuati.

Gli interventi, già programmati con la valutazione degli indicatori oggettivi, si integrano con le misure derivanti dalla valutazione soggettiva.

Tra le misure che si possono adottare si segnalano interventi di prevenzione primaria, quali gli interventi di tipo organizzativo che mirano al cambiamento dell'hardware della struttura (contenuto del lavoro) e interventi di prevenzione secondaria volti al miglioramento dell'interfaccia lavoratori- organizzazione (contesto lavorativo).

Si possono identificare come trasversali ad ogni organizzazione del lavoro i seguenti interventi: la formazione dei dirigenti e dei lavoratori per migliorare la loro consapevolezza e la loro comprensione nei confronti dello stress, delle sue possibili cause e del modo in cui affrontarlo e/o per adattarsi al cambiamento l'informazione e la consultazione dei lavoratori e/o dei loro rappresentanti, in conformità alle legislazioni europea e nazionale, ai contratti collettivi di lavoro e alle prassi.

La responsabilità di stabilire le misure da adottare spetta al datore di lavoro che integra la politica aziendale con la partecipazione e la collaborazione di tutta l'impresa.

#### CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE SULL'UTILIZZO DELLA METODOLOGIA PROPOSTA

Il metodo di valutazione dello stress correlato al lavoro mira specificatamente ad una crescita culturale; ad aumentare la consapevolezza dei datori di lavoro e dei dipendenti al fine di modificare quei parametri che favoriscono condizioni di stress durante l'attività lavorativa.

La proposta descritta permette, attraverso fasi graduate e successive, di approfondire il problema e di identificare eventuali punti critici.

La check list di indicatori verificabili si basa su parametri che sono di tipo oggettivo e quindi tendono a risentire il meno possibile della soggettività dei compilatori/valutatori. Il coinvolgimento dei dipendenti per un contributo soggettivo



sarà sempre più stringente quanto più gli aspetti oggettivi dell'organizzazione del lavoro saranno predittivi di distress.

In definitiva, affrontare la problematica dello stress occupazionale non rappresenta soltanto un adempimento normativo, ma favorisce lo sviluppo di aziende sane, produttive e ben organizzate; diminuiscono infortuni, conflittualità e contenzioso, in favore di un clima migliore, una qualità competitiva ed un'immagine in grado di fidelizzare vecchi e nuovi clienti.



## **CAPITOLO 3**

### **BURNOUT**



### 3.1 IL BURNOUT

Il burnout è una sindrome che interessa particolarmente le cosiddette helping professions, espressione con la quale ci si riferisce ad un'ampia categoria di persone che svolge un'attività lavorativa avente caratteristiche ben precise. In particolare, si tratta di un lavoro che richiede uno stretto contatto tra operatore ed utente, che implica la costante presenza del professionista e che richiede un coinvolgimento emotivo forte dell'operatore nelle problematiche dell'utente. Tali professioni sono state definite "high-touch" (a contatto continuo) poiché implicano contatti diretti con gli utenti.

Il burnout, pertanto, si sviluppa in particolari contesti, prevalentemente sociali e sanitari, dove l'obiettivo dell'attività è la cura, l'aiuto, l'assistenza all'utenza. L'essere disponibili, empatici, presenti nelle relazioni d'aiuto, richiede necessariamente un considerevole dispendio d'energia psicologica. Un'attività di questa natura può con il passare del tempo provocare un logorio emotivo, che può evidenziarsi in atteggiamenti e comportamenti di apatia, distacco emotivo, frustrazione. Il lavoratore delle helping professions attiva quindi dei meccanismi di difesa e strategie di coping, per proteggersi da tutte quelle richieste d'aiuto alle quali non riesce più a rispondere.

Si osserva frequentemente come i lavoratori delle professioni d'aiuto dimostrino una forte motivazione ed un coinvolgente entusiasmo iniziale, ma col passare del tempo lascino il passo ad "un deterioramento che colpisce i valori, la dignità, lo spirito e la volontà delle persone; esso esprime una corrosione dell'animo umano".

Se il work stress fa riferimento a stimoli genericamente presenti in ambito lavorativo, il burnout, invece, si caratterizza per una specifica dimensione interpersonale, quella del rapporto con l'utenza. Quest'ultimo, inoltre, è un processo che si sviluppa a lungo termine, si prolunga nel tempo, si cronicizza e solo raramente rientra spontaneamente, mentre lo stress è una reazione momentanea di adattamento che può rientrare nella norma.

Il termine burn-out che in italiano può essere tradotto come "bruciato", "scoppiato", "esaurito", compare per la prima volta negli anni Trenta nel gergo

dell'atletica professionale e indica il fenomeno per il quale un atleta, dopo alcuni anni di successi, si esaurisce e non è più capace di dare nulla dal punto di vista agonistico.

Freudenberger viene ricordato come colui che introdusse nel 1974 il termine di burnout; lo studioso tedesco voleva indicare lo stato di esaurimento determinato dall'aver a che fare con altri in situazioni impegnative sotto il profilo emotivo. La sindrome è oggi conosciuta nella definizione della psicologa Christina Maslach; i suoi contributi sperimentali e lo strumento di analisi (il Maslach Burnout Inventory) sono diventate un punto di riferimento per le ricerche sull'argomento.

La psicologa, in particolare, afferma che "il burnout è la sindrome di esaurimento emotivo, di depersonalizzazione, di ridotta realizzazione professionale, che può insorgere in operatori che lavorano a contatto con la gente".

Maslach, inoltre, descrive un processo trifasico della sindrome, nel quale ogni fase è determinante per il manifestarsi dell'altra. Nella prima, l'operatore si trova a dover affrontare una situazione di sovraccarico che lo conduce all'esaurimento emotivo; il divario tra richieste e risorse disponibili determina uno stress cronico incrementato dal continuo contatto con la gente. Durante la seconda fase, l'operatore reagisce con atteggiamenti distaccati e sempre più burocratici per non farsi coinvolgere ulteriormente. La studiosa definisce questo secondo passaggio come la fase della depersonalizzazione. La terza ed ultima fase è caratterizzata dall'emergere di una sensazione di ridotta realizzazione professionale, con il conseguente abbassamento del livello di autostima. Viene altresì data rilevanza ad ulteriori elementi della sindrome, come il problema dell'adattamento tra la persona e il lavoro, il deterioramento dell'impegno nei confronti del lavoro e delle emozioni, intendendo per deterioramento un graduale processo di perdita durante il quale la discrepanza tra i bisogni della persona e le richieste di lavoro continua a crescere.

Un altro modello molto interessante, per lo studio del burnout, è il modello elaborato da Pines (1983). Secondo l'autore, il burnout è considerato come uno stato di esaurimento emotivo, alla cui origine c'è una storia di disillusione delle proprie aspettative e dei propri ideali.

L'esperienza lavorativa, nelle sue varie tappe, in particolare per chi si occupa delle relazioni d'aiuto, può essere caratterizzata da un graduale crollo delle aspettative. Ad esempio nella fase d'ingresso al mondo del lavoro, il neofita porta con sé, le proprie illusioni, fantasie, aspettative irrealistiche, in riferimento ad un mondo lavorativo che sconosce. L'incontro con persone, ambienti, regole sociali, ruoli e compiti da svolgere, cultura organizzativa, e il passaggio ad una nuova situazione sociale, possono costituire un vero e proprio choc del reale (reality choc), che spinge il lavoratore a tutta una serie di cambiamenti. Quando tale esperienza viene gestita in modo disfunzionale, si innesca la Demotivazione, spesso accompagnata dal crollo delle aspettative, delle convinzioni personali riguardo alle proprie capacità ed alle proprie competenze, con conseguente sviluppo di pensieri di auto- svalutazione. Altro fattore che caratterizza l'esito negativo dell'esperienza lavorativa è la depersonalizzazione come difesa, ciò implica il manifestarsi di un insieme di atteggiamenti negativi, a volte cinici, maturati nei confronti degli individui a cui è indirizzata la prestazione e che danno origine all'agire freddo, meccanico e distaccato. In generale, si manifesta con una tendenza a trattare l'utenza in modo distaccato e senza alcun coinvolgimento emotivo, con un'incapacità di provare empatia nei confronti degli utenti e dei loro problemi.

Secondo Brodsky (1980), il processo che porta al manifestarsi della depersonalizzazione si evolverebbe lungo quattro stadi successivi che riguardano i vissuti degli operatori:

**Stadio 1** → fase di entusiasmo e di grande aspirazioni rispetto al proprio ruolo lavorativo;

**stadio 2** → l'operatore passerebbe ad una fase di stagnazione, cioè uno stato di perplessità derivato dalla consapevolezza che i suoi sforzi sul lavoro non hanno ottenuto risultati soddisfacenti;

**stadio 3** → la frustrazione che porterebbe a dubitare sull'efficacia e sul significato del lavoro che svolge ed all'insoddisfazione nei confronti della propria attività lavorativa;

**stadio 4** → infine, giungerebbe l'apatia un vero e proprio meccanismo di difesa nei confronti dello stress depersonalizzazione come difesa.

E' in quest'ultimo stadio che l'operatore accetterebbe passivamente le condizioni del suo lavoro e inizierebbe a provare un senso di distacco, di noia e di freddezza rispetto all'ambiente lavorativo diventando irritabile, polemico e scontroso sia con l'utenza sia con i colleghi di lavoro.

### 3.1.1 BURNOUT NEGLI INSEGNANTI

Di tutte queste professioni, quella che dai diversi studi svolti appare più coinvolta e burnoutizzata è quella degli insegnanti.

Il ruolo dell'insegnante di oggi, infatti, appare profondamente lacerato da un conflitto: da un lato molte delle aspettative che si rivolgono a questa figura sono quelle tipiche di un professionista (a cui si richiede un'approfondita competenza nel proprio campo, versatilità, apertura all'innovazione ecc.); dall'altro l'insegnante appartiene al pubblico impiego (e allora i suoi comportamenti dovrebbero essere ispirati da un modello di tipo amministrativo-burocratico).

Inoltre, le problematiche inerenti lo stress ed il burnout della classe docente solo raramente vengono prese sul serio dall'opinione pubblica. Anche nel nostro Paese, è credenza diffusa che gli insegnanti abbiano una vita più comoda, godano di orari di lavoro più brevi e di ferie più lunghe del resto dei lavoratori e, se soffrono di disturbi legati allo stress, sovente si pensa che ciò sia dovuto unicamente alla loro inadeguatezza personale e professionale. Per converso sono presenti numerosi studi che sottolineano come l'immagine sociale di questa professione sia oggi decaduta rispetto al passato.

L'insegnante, il cui ruolo principale è quello di istruire, cioè di trasmettere informazioni, si ritrova a dover svolgere diversi altri segmenti di ruolo che gli possono procurare stress:

1. **MEDIATORE DI CULTURA:** deve trasmettere una cultura che si ispira a valori e modelli ideali che facilmente entrano in conflitto con quelli della "cultura di massa", di una società industriale avanzata dominata dal consumismo e dall'edonismo.



2. VALUTATORE: deve saper valutare i suoi alunni nel modo più impersonale possibile e dato che spesso il docente non ha ricevuto un addestramento specifico per tale funzione, la svolge per lo più ispirandosi all'esperienza o al buon senso.

3. ESPERTO DI PROGRAMMAZIONE DIDATTICA E MEMBRO D'EQUIPÉ: deve saper armonizzare il proprio lavoro con quello dei colleghi, confrontarsi e migliorarsi attraverso un buon rapporto.

4. PSICOLOGO SUO MALGRADO: deve indagare i problemi di natura psicologica, relazionale o familiare per scoprire le cause di alcune inspiegabili lacune scolastiche degli allievi.

Bakker, Demerouti e Euwema (2005) sottolineano come il sovraccarico di lavoro, le domande fisiche ed emotive, il disequilibrio tra lavoro e vita privata causano alti livelli di burnout, laddove i lavoratori posseggano autonomia nel lavoro, ricevano un feedback adeguato, possano fare affidamento sul supporto sociale dei colleghi e su una buona relazione con il proprio supervisore.

Analogamente Xanthopoulou, Bakker, Dollard, Demerouti, Schaufeli, Taris e Schreurs (2007), evidenziano che la relazione tra il sovraccarico lavorativo e psicofisico non incidono in modo problematico nel rapporto con l'utenza e il conseguente sviluppo di burnout, qual ora il lavoratore abbia un alto livello di autostima, un adeguato supporto sociale e opportunità di sviluppo carriera.

Nel modello dello stress lavoro-correlato, Demand-Induced Strain Compensation (DISC) Model messo a punto da de Jonge e Dormann (2003; 2006) sonostati accorpati gli assunti comuni al DC Model di Karasek e all'Effort-Reward Imbalance Model di Siegrist (1996). Il DISC Model effettivamente prevede un principio di compensazione che suggerisce che gli effetti negativi delle job demands possono essere neutralizzati dalla disponibilità e dall'attivazione di risorse lavorative. Così come accade per le job demands, anche le job resources e lo strain collegato al lavoro si caratterizzano per aspetti di taglio cognitivo, emozionale e fisico. In linea con tale assunto il principio di compensazione prevede che le job resources abbiano maggiori probabilità di neutralizzare le job demands qualora appartengono allo stesso dominio di queste ultime, sia esso di matrice cognitiva, emozionale o fisica.

Da una rivisitazione della letteratura (Nagy, 1992) sono stati individuati oramai almeno quaranta fattori che determinano la sindrome di burnout. Tutti questi fattori sono riconducibili a tre categorie principali (Mtck, 1990):

- fattori sociali e personali del soggetto: comprendono le caratteristiche individuali, quali personalità, sesso, età, tolleranza, aspettative professionali, suscettibilità, stile cognitivo, background culturale, razza, religione, tempra, tenacia, arrendevolezza, resistenza, livello socio-economico, stile di vita, situazione familiare, eventi luttuosi, etc;
- fattori relazionali: relativi ai rapporti interpersonali con studenti e loro familiari, direzione scolastica, competitività coi colleghi, affollamento delle classi;
- fattori oggettivi organizzativi (o professionali): riguardano l'organizzazione scolastica e le condizioni di lavoro (riforme scolastiche, precariato, ubicazione della scuola in zona urbana o rurale, carico di lavoro, risorse didattiche, attrezzature, programma da svolgere, organizzazione degli orari di lezione, funzioni obiettivo, chiarezza dei regolamenti di funzionamento, flussi di comunicazione interna, frequenza delle riunioni, percorso di carriera, reporting/feedback, inefficace etc).

D'Oria, Pocaterra, Pozzi, in una loro ricerca sulla percezione del burnout nella classe docente, su un campione a livello nazionale di 1252 docenti, mostrano inequivocabilmente che "... il tema del burnout è attuale, di grande interesse e desta preoccupazione tra gli insegnanti. Lo stato di insofferenza della categoria è evidente: i docenti si sentono "abbandonati" dal proprio datore di lavoro (MIUR) e in parte dai sindacati, vedono un'opinione pubblica che si nutre di stereotipi negativi nei loro confronti.

Tuttavia è proprio alle istituzioni – MIUR e Ministero della Salute *in primis* – oltre che alle parti sociali, che si rivolgono per ottenere migliori condizioni di lavoro. Raddrizzare una situazione pericolosa per tutta la collettività che, ignara della situazione, affida sempre più in modo crescente la delega educativa all'istituzione scolastica, diviene di conseguenza una scelta quasi obbligata.

Le proposte di intervento nella scuola, attraverso l'attivazione di gruppi di auto-aiuto, l'inserimento di équipe psicologiche di sostegno, l'introduzione di corsi che

aiutino a superare lo stress e ad acquisire autostima, sono ritenute indispensabili per dare lo stimolo necessario a recuperare serenità nell'ambiente scolastico in costante pressione/evoluzione.

Il supporto della classe medica è ritenuto fondamentale per curare e incoraggiare attività di prevenzione tra gli insegnanti, ma per fare ciò è bene cominciare ad informare i medici: la categoria professionale degli insegnanti è a rischio di disagio mentale, come confermato dai pochi studi ad oggi disponibili sull'argomento.

Tuttavia, poiché in tutti i settori le risorse sono limitate, si propone che anche le scuole possano coinvolgere aziende e imprese disposte a sponsorizzare progetti e iniziative scolastiche utilizzando gli innumerevoli strumenti messi a disposizione dal legislatore.

L'unica certezza, in attesa di avviare nuovi studi per l'analisi psicosociale del fenomeno, nonché lo studio epidemiologico dello stesso, è che si tratta di un problema multidimensionale che richiede, soprattutto in tempi di riforma scolastica, un ampio dibattito tra istituzioni, parti sociali, comunità scientifica, associazioni di categoria, insegnanti, studenti e famiglie".

Come possiamo constatare Il burnout non è un problema individuale, bensì interessa tutta la scuola. È un fenomeno specifico della professione, le cui cause vanno cercate sia nella scuola sia nella società. Di conseguenza, autorità, direzioni scolastiche e colleghi hanno una responsabilità nei confronti dell'insegnante vittima di burnout, degli allievi e dei genitori. Il burnout non è un destino ineluttabile. Con misure adeguate è possibile prevenirne l'insorgere e lo sviluppo. Le strategie di prevenzione di maggior successo sono quelle che coinvolgono sia i fattori personali sia quelli professionali.

### *Rischi psicosociali connessi al Contenuto del lavoro*

Esistono diversi aspetti di contenuto del lavoro correlati allo stress e al burnout, e che comprendono un basso valore del lavoro, l'uso limitato delle capacità, la mancanza di una diversità di compiti e la ripetitività del lavoro, l'incertezza, la mancanza di possibilità di apprendimento, una domanda elevata di attenzione, richieste conflittuali e risorse insufficienti (Kasl, 1992).

### *Lavoro ripetitivo e monotono*

L'esposizione al lavoro ripetitivo e monotono è spesso associata all'esperienza di noia e, a sua volta, ad ansia e depressione, rancore ed a cattive condizioni di salute psicologica ( Kornhauser, 1965; Gardell, 1971). Ad esempio, Kornhauser (1965) ha rilevato che tra i lavoratori addetti alla produzione in uno stabilimento americano per la fabbricazione di automobili, il sottoutilizzo delle capacità era un indicatore particolarmente forte delle cattive condizioni di salute psicologica. Può anche verificarsi un aumento dell'incidenza di disturbi muscoloscheletrici e posturali, inclusi i disturbi degli arti superiori, i disturbi dell'apparato digerente ( Nerell, 1975) – sebbene questi in alcuni impieghi siano associati ai turni di lavoro– ed una serie di cambiamenti dei comportamenti legati alla salute, come il fumo e l'alcool (Ferguson, 1973). L'esposizione a lavoro ripetitivo pesante rumoroso può anche dar luogo alla 'sindrome del tempo libero sprecato' Gardell, 1973; Cox, 1980).

### *Incertezza*

Anche l'incertezza nel lavoro, che caratterizza molto il mondo degli insegnanti, nella forma di una mancanza di feedback sul rendimento, rappresenta una fonte di stress in special modo quando dura per un lungo periodo (Warr, 1992). Questa incertezza può essere espressa anche in altri modi, oltre alla mancanza di feedback sul rendimento, e può in parte rafforzare gli effetti di altre caratteristiche del lavoro rischiose; ad esempio, l'incertezza circa i comportamenti auspicabili (ambiguità di ruolo) ed incertezza circa il futuro (insicurezza del lavoro ed esubero).

### *Fatica e Carico di lavoro*

E' uno degli effetti del lavoro maggiormente studiati, se pensiamo a tutto ciò che i lavoratori sono riusciti ad ottenere a partire dal periodo dell'industrializzazione ad oggi, riduzione dell'orario di lavoro, assicurazione sugli infortuni, eliminazione dello sfruttamento, migliori condizioni di sicurezza, ecc... tutto ciò ha avuto come comune denominatore la diminuzione della fatica fisica e mentale. Secondo Jones et al. (1998), i lavoratori che denunciavano livelli elevati di stress e malattie ad esso correlate avevano

una probabilità 4,5 volte maggiore di denunciare problemi quali “lavorare in base a scadenze” e “avere troppo lavoro” rispetto alla popolazione attiva in generale. I dirigenti spesso fanno fronte al carico eccessivo di lavoro estendendo il proprio orario di lavoro (Uris, 1972) e, sebbene ciò possa costituire una soluzione immediata, orari di lavoro lunghi – se protratti nel tempo - possono di per se diventare problematici.

Rispetto alla definizione della fatica, questa viene considerata in base agli effetti:

- a. un decremento delle capacità di lavoro e delle prestazioni lavorative;
- b. un’esperienza soggettiva di disagio e avversione per l’attività, una spinta a diminuire il lavoro e a cercare riposo.

Per lungo tempo si è fatto uso della distinzione tra fatica fisica (di tipo muscolare) e fatica psichica, intesa come insieme di vissuti spiacevoli conseguenti al lavoro mentale prolungato. Oggi si prendono in considerazioni entrambi gli aspetti.

Il carico di lavoro va considerato in relazione al ritmo di lavoro; ovvero la rapidità con cui il lavoro deve essere completato e la natura ed il controllo delle modalità di regolazione: autonoma, mediante sistemi o macchine. Entro certi limiti, il controllo può costituire un fattore decisivo per la determinazione della salute.

### *Orario di Lavoro*

Per quanto concerne gli orari lunghi di lavoro numerose ricerche evidenziano come il controllo sugli orari di lavoro rappresenti un fattore importante nella progettazione e nell’organizzazione del lavoro stesso . Questo controllo può essere operato predisponendo orari flessibili (Landy, 1989). E’ interessante notare che, sebbene l’introduzione di orari flessibili possa essere collegata ad una leggera modifica del comportamento (Ronen, 1981), gli stessi possono comunque esercitare un effetto positivo sui lavoratori. In questo caso, è probabile che sia il controllo percepito offerto dalla predisposizione di tali orari flessibili ad essere importante piuttosto che l’effettivo esercizio del controllo in questione (Landy, 1992). Un mancato controllo sugli orari di lavoro può essere fonte di stress per i lavoratori.

### *Nuovi rischi nel mondo del lavoro*

Recentemente si è assistito ad un rapido sviluppo delle tecnologie dell'informazione e comunicazione nelle organizzazioni. I vecchi computer sono stati sostituiti dai computer a rete, lo scambio di informazioni avviene attraverso strumenti elettronici ed internet è diventato un potente strumento di lavoro che ha consentito l'affermarsi di nuove pratiche lavorative.

Poco ancora si conosce dell'influenza delle nuove tecnologie sulla salute dei lavoratori; ciononostante è possibile rintracciare le conseguenze sia positive che negative derivanti dal loro ingresso nel mondo del lavoro.

Le nuove tecnologie determinano la possibilità di comunicare e scambiare informazioni in modo rapido, efficiente e anche relativamente economico. Ciò significa che stanno migliorando le condizioni di lavoro per milioni di persone e si stanno potenziando le capacità delle organizzazioni di fornire risposte sempre più soddisfacenti alle richieste del mercato. Tuttavia, lo sviluppo tecnologico produce anche situazioni problematiche; basti pensare all'abbattimento dei confini tra tempo lavorativo e tempo personale che esso determina: è ora possibile un contatto costante e permanente del soggetti con il proprio lavoro. Questo può indubbiamente causare difficoltà nel delineare i confini tra la sfera lavorativa e la sfera personale e provocare l'assorbimento totale dell'individuo nel proprio lavoro, col conseguente rischio di rimanere intrappolato in un vortice pericoloso per il suo benessere.

Occorre precisare che al mondo non esistono innovazioni tecnologiche solo buone o solo cattive; esse però devono far riflettere sulle conseguenze e sui rischi della loro introduzione, affinché possano essere utilizzate per creare maggiore libertà e benessere personale senza pericoli di schiavitù.

### *Cambiamento della popolazione lavorativa*

La popolazione lavorativa è cambiata in maniera considerevole. Il maggior cambiamento riguarda l'innalzamento dell'età, con una presenza sempre più cospicua di lavoratori al di sopra dei cinquant'anni. Parallelamente il numero dei giovani diminuisce creando un disequilibrio tra i due gruppi.

I lavoratori più anziani costituiscono indubbiamente una risorsa importante per le realtà organizzative nelle quali essi operano. Il grande bagaglio di conoscenze, competenze ed esperienze costruito nel corso del tempo consente loro di mettere a disposizione di tutta l'organizzazione prestazioni lavorative di alto livello qualitativo. Tuttavia, dinnanzi alla diffusione delle nuove pratiche lavorative derivanti dal recente sviluppo tecnologico, la popolazione più anziana non è in grado di rispondere con facilità al diffondersi di queste nuove pratiche e tecnologie. Tale gruppo, infatti, presenta maggiori difficoltà ad adattarsi al cambiamento, necessitando di un tempo maggiore, non sempre disponibile, per l'apprendimento di nuove conoscenze.

Una seconda peculiarità della nuova popolazione lavorativa è costituita da una sempre maggiore presenza di donne. Purtroppo si osservano ancora oggi delle differenze sostanziali nelle opportunità di carriera e nelle tipologie contrattuali utilizzate fra i due sessi. Siamo ancora distanti dalle caratteristiche della società meritocratica, nella quale la preparazione, le capacità, il talento sono le uniche discriminanti per poter accedere ad un posto di lavoro.

Nel pensiero comune, le donne, se brave e preparate, possono realizzare le loro aspirazioni professionali senza alcun ostacolo. Tuttavia, dietro questo pensiero si nasconde un'insidia: si rafforza l'idea che l'eccezione sia sempre rappresentata dalle donne, mentre gli uomini siano la norma. È la donna che deve dimostrare di essere sufficientemente preparata per accedere ad una posizione lavorativa che, magari, sta sottraendo a qualcuno che ha più diritto di lei per appartenenza al sesso maschile.

Nonostante siano stati compiuti dei passi in avanti nel processo di emancipazione delle donne, queste ultime continuano ad essere vittime di discriminazioni più o meno tacite e sono ancora ricondotte a lavori prettamente "femminili", più consoni per loro, casualmente meno remunerati e di minor prestigio.

Un terzo aspetto dell'attuale popolazione lavorativa riguarda la maggior presenza di immigrati. Essi hanno certamente contribuito al ringiovanimento della popolazione lavorativa, ma spesso non possiedono un livello formativo adeguato. Il basso grado di scolarità e i problemi linguistici poco si mostrano compatibili con l'attuale contesto produttivo oramai ad alta intensità di conoscenza.

I cambiamenti del contesto sociale ed organizzativo stanno segnando in modo determinante la qualità dell'esperienza di lavoro e la qualità di vita di intere generazioni. È opportuno che le organizzazioni prendano coscienza di ciò e, di conseguenza, comincino a riflettere su cosa significhi salute organizzativa, e su cosa si possa fare per promuoverla e mantenerla.

### 3.2 SINTOMI FISICI

Varie ricerche hanno mostrato come il burnout possa provocare effetti, anche molto gravi, sia sul piano fisico, sia su quello psicologico. I principali sintomi fisici che si manifestano nell'individuo possono essere così classificati:



**Figura 4.2 I sintomi fisici del burnout**

### 3.3 SINTOMI PSICOLOGICI

Accanto alla suddetta sintomatologia fisica, l'individuo con sindrome del burnout presenta disturbi che riguardano anche la sfera psicologica:





**Figura 4.3 sintomi psicologici del burnout**

Questi disagi raramente si traducono in una ricerca di sostegno da parte di qualcuno, colleghi o superiori; all'opposto, il soggetto cerca di sottrarsi alle discussioni e sceglie strategie evitanti. Tutto ciò generalmente comporta un aumento dell'uso di alcool, di tabacco, psicofarmaci, così come dell'assenteismo e del turnover.

Il problema assume dimensioni davvero notevoli, sia sul piano del benessere individuale, sia sotto il profilo organizzativo per i disagi cui dà luogo e che hanno costi aziendali e sociali molto elevati. Il fenomeno ha dimensioni talmente ampie da non poter scoraggiare le organizzazioni a prenderlo seriamente in considerazione.

### **3.4 BURNOUT E ORGANIZZAZIONE LAVORATIVA**

Sebbene tutti concordino nel definire il burnout una sindrome che, pertanto, coinvolge più aspetti della realtà psico-sociale dell'individuo, in passato si tendeva a sopravvalutare i fattori personali. È vero che il sovraccarico emozionale e il grado di coinvolgimento dell'operatore sono determinanti, ma è altrettanto vero che vi sono altri fattori che contribuiscono notevolmente alla nascita e allo sviluppo della sindrome. Più di recente, infatti, si è data maggiore importanza agli aspetti organizzativi e culturali.

Non si può quindi escludere la responsabilità dell'organizzazione lavorativa nell'insorgenza del burnout, soprattutto all'interno del nuovo scenario del mondo del lavoro.

Oggi il posto di lavoro è spesso un ambiente freddo, ostile, esigente e le persone sono sfinite a livello emotivo, fisico e spirituale. La gioia del successo e il brivido della conquista sono sempre più difficili da ottenere; il lavoro è diventato un obbligo più che una risorsa. Così, si assiste ad un progressivo aumento di lavoratori che denunciano i sintomi del burnout, investono meno tempo e meno energia nel lavoro che svolgono, fanno soltanto l'indispensabile, e oltre a ridurre la quantità di lavoro, lo svolgono peggio. Il declino nella quantità e nella qualità del lavoro eseguito rappresenta il risvolto professionale di questa sindrome.

È possibile allora immaginare i costi del burnout sia per gli individui, i quali vedono diminuire la qualità della loro vita e la possibilità di una carriera produttiva in crescita, sia per le organizzazioni che così dispongono di una forza lavorativa che non offre più la dedizione, la creatività e la produttività garantite in precedenza. Se ancora non è stata individuata una soluzione e se la percentuale dei lavoratori affetti da burnout è in crescita, è perché la sindrome non ha ricevuto l'adeguata attenzione, è stata sottovalutata, banalizzata, non presa sul serio. Tuttavia, il burnout non costituisce un problema banale, al contrario esso è un segnale evidente di una grave disfunzione all'interno del posto di lavoro, e come tale merita attenzione: i costi emotivi e finanziari sono troppo elevati per permettere che venga ancora ignorato o accantonato.

Contrariamente all'opinione comune, non è tanto l'individuo a dover cambiare, quanto l'organizzazione, specialmente nell'attuale scenario socio-economico. Se l'organizzazione riesce a mettere in pratica tutte le condizioni favorevoli alla salute dei propri dipendenti realizza un investimento per se stessa: i lavoratori in una situazione di benessere, infatti, eseguiranno il loro lavoro più efficacemente e proficuamente e l'organizzazione sarà così in grado di erogare servizi di qualità e soddisfare pienamente le esigenze dei propri clienti/utenti.

### 3.4.1 CLIMA ORGANIZZATIVO E STRESS

L'analisi del clima è un tema che, a partire dagli anni '60, ha interessato diversi studiosi di psicologia organizzativa, soprattutto per l'idea di misurare in qualche modo il collettivo. L'indagine di clima rappresenta uno strumento chiave per la conoscenza e la comprensione dei fenomeni che si sviluppano all'interno di una organizzazione, e anche un'efficace metodologia per rilevare le dimensioni soggettive della realtà organizzativa.

Questo tipo di analisi appare perciò di grande interesse per poter individuare quali possono essere gli stressors organizzativi, così come anche per identificare fenomeni disfunzionali come stress, burn-out e mobbing. Inoltre, la valutazione dello stress lavoro-correlato affiancata da una accurata indagine di clima, può diventare un mezzo di comunicazione interna, poiché permette di ascoltare i propri dipendenti e di individuare aree di miglioramento organizzativo, in particolare sul piano delle relazioni e della comunicazione.

### 3.4.2 CULTURA E CLIMA NELL'ORGANIZZAZIONE LAVORATIVA

Diversi autori si sono dedicati allo studio della cultura e del clima organizzativi, descrivendoli, mettendoli a confronto, evidenziandone le caratteristiche.

Il clima e la cultura sono concetti molto importanti nello studio dei comportamenti organizzativi e spesso è facile incontrare pareri discordanti sulla diversità o sulla complementarietà dei due termini. In passato si è iniziato a parlare prima di clima, riferito al piccolo gruppo, con Lewin, Lippitt e White (1939), mentre è solo alla fine degli anni '70 che inizia il dibattito sulla cultura organizzativa.

Le differenze tra i due costrutti appaiono a volte talmente sottili che i termini vengono utilizzati come sinonimi. Certamente la sovrapposizione tra i due concetti esiste e si manifesta soprattutto a livello degli atteggiamenti e dei valori, cioè nelle dimensioni visibili del comportamento, ma la cultura rispetto al clima agisce anche a

livello degli assunti di base. In effetti, l'origine comune di clima e cultura che li vede entrambi prodotto dell'interazione tra i membri di un gruppo, non esclude il rapporto di relazione che Ashforth (1985) ha sottolineato, interpretando il clima come "riflesso della cultura organizzativa, in quanto gli atteggiamenti mentali che stanno alla base del clima dipendono anche dagli assunti culturali che si manifestano attraverso valori e artefatti".

E' opinione diffusa che il clima organizzativo sia meno stabile della cultura e quindi pare transitorio e suscettibile di variazioni; la cultura, al contrario, essendo più radicata, è difficile da modificare.

Alvesson e Berg (1992) si soffermano a descrivere la differenza tra cultura e clima: "...la grande differenza tra lo studio della cultura di un' impresa e quello del suo clima è che nel primo caso il ricercatore dà importanza soprattutto al meccanismo che sta dietro la costruzione, da parte di tutta l'impresa, di una determinata rappresentazione del mondo, mentre nel secondo la concentrazione è tutta sulle esperienze, e/o altre circostanze organizzative. Il clima è quindi legato all'esperienza degli individui ed è superficialmente accessibile; riguarda piuttosto atteggiamenti mentali che valori".

La formazione della cultura è molto lenta, spesso richiede un passato riconoscibile, mentre al contrario il clima è indipendente rispetto alla durata dell'organizzazione, si forma anche in assenza di una vera e propria storia e cambia molto più velocemente. Mentre i valori vengono trasmessi ed insegnati, poiché l'adesione alla cultura dell'organizzazione è considerata una necessità per la sopravvivenza del gruppo, gli aspetti legati al clima circolano all'interno dell'organizzazione senza alcuna istruzione da parte dei membri. Il livello di consapevolezza del clima è quindi maggiore rispetto alla cultura che appare certamente più criptica e meno accessibile sia nell'analisi che nella diagnosi.

**PARTE II**

**STUDIO EMPIRICO**



## **CAPITOLO 4 MATERIALI E METODI**





## **4.1 TIPO DI STUDIO**

La ricerca si propone di analizzare la dimensione dello stress-lavoro-correlato (SLC) e del burnout nei docenti di scuola secondaria di primo grado della città di Trapani.

In primo luogo, mediante l'analisi di un questionario socio-demografico contenente il Maslach Burnout Inventory MBI (Maslach e Jackson, 1981a), si cercherà di capire se ci sono particolari fattori personali, lavorativi, propri delle scuole e dei docenti presenti nella città di Trapani (struttura della scuola, materia di insegnamento, alunni seguiti....etc), che influenzano maggiormente lo stress nel campione analizzato inducendo la sindrome del burnout, che si esprime sotto forma di esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta realizzazione lavorativa.

In secondo luogo, mediante l'analisi dei questionari sullo stress lavoro correlato, che periodicamente i dirigenti somministrano ai loro docenti, si cercherà di capire quali sono gli indicatori che maggiormente influenzano il livello di stress nei docenti campione. Infine osservando l'analisi del burnout e dello stress lavoro-correlato si cercherà di capire che tipo di relazione esiste tra i due fenomeni.

## **4.2 OBIETTIVI**

Gli obiettivi che hanno guidato lo sviluppo del progetto di ricerca sono:

- 1) Rilevare la presenza o meno della sindrome di burnout nei docenti di scuola secondaria di primo grado della città di Trapani.
- 2) Analizzare quali sono le variabili che determinano l'instaurarsi di una sindrome di burnout.
- 3) Valutare il rapporto tra burnout e le variabili socio-demografiche del campione.
- 4) Confrontare le tre dimensioni del burnout (esaurimento emotivo, depersonalizzazione, realizzazione personale) con la soddisfazione-motivazione lavorativa degli insegnanti a seconda dell'area di insegnamento.
- 5) Rilevare e descrivere il vissuto di stress degli insegnanti in relazione alla frequenza rilevata dei comportamenti difficili dei propri studenti.

- 6) Conoscere se esiste una relazione tra stress-lavoro-correlato e burnout.
- 7) Osservare se esistono, tra gli indicatori dello stress-lavoro-correlato, predittori della sindrome del burnout
- 8) Valutare i livelli di stress lavoro correlato SLC nei docenti di scuola secondaria di primo grado della città di Trapani.
- 9) Individuare le cause di stress correlato al lavoro più importanti, come quelle riconducibili alla struttura degli ambienti ai tempi ed alla organizzazione del lavoro, oppure ai rapporti relazionali con colleghi, alunni e superiori o alle non infrequenti ambiguità e contraddizioni relative al ruolo ricoperto.
- 10) Misurare la consapevolezza che hanno gli insegnanti sui rischi che la professione comporta per la loro salute.
- 11) Sensibilizzare l'opinione pubblica abbattendo gli stereotipi sugli insegnanti riconoscendo la sindrome del burnout come un disagio medico.

### 4.3 IPOTESI

Dal quadro teorico affrontato e dagli obiettivi proposti emergono le seguenti ipotesi di ricerca:

**H1.** La categoria degli insegnanti, che fa parte delle helping profession è sottoposta continuamente a fonti di stress di tipo fisico-emotivo che genera uno stato di stress nella maggior parte degli insegnanti infatti Kyriacou (2001) revisionando la letteratura sullo stress degli insegnanti afferma che: *“research on teacher stress has become a major area of international research interest”*.

**H2.** Gli studi sullo stress lavorativo della categoria degli insegnanti cercano di chiarire quali sono le variabili che maggiormente inducono stress nel contesto lavorativo della scuola: *“clarifying the nature of the stress process in term of two types of triggers' one based on excessive demands and the other based on a concern with self-image;” Kyriacou (2001)p.27.*

**H3.** Alcuni studi affermano che i livelli di burnout dei docenti sono influenzati dell'età anagrafica (Maslach e Jackson 1981b; Friedman e Faber, 1992; Lau, Yuen e

Chan, 2005) e dagli anni di insegnamento (Taylor e Tashakkori, 1995; Boles *et al.*, 2000; Gavish e Friedman, 2010).

**H4.** La maggior parte delle ricerche nei contesti educativi hanno cercato di descrivere i correlati generali dello stress negli insegnanti, piuttosto individuare quali sono i comportamenti specifici che influenzano fortemente lo stress lavorativo (Gevin, 2007).

**H5.** I dirigenti scolastici ogni anno somministrano ai propri lavoratori dei test per indagare sullo stress correlato al lavoro sulla base di indicatori oggettivi che riguardano l'organizzazione della scuola in termini di spazi, tempi ed relazioni interpersonali.

**H6.** Esiste una relazione tra il tipo di lavoro svolto come insegnante ed il burnout.

**H7.** Spesso lo stress degli insegnanti o il burnout viene sottovalutato principalmente dal dirigente oltre che dall'opinione pubblica.

**H8.** La sindrome del burnout è significativamente correlata a vari aspetti organizzativi (ambiguità, conflitti di ruolo, di sovraccarico, di assistenza sociale) che vengono anche indagati nei test sullo stress-lavoro-correlato somministrati dai dirigenti scolastici ai loro lavoratori.

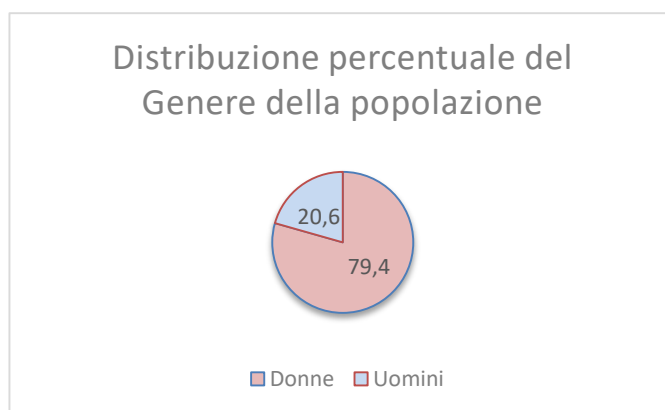
**H9.** Esiste una relazione tra le variabili socio-demografiche, variabili motivazionali, variabili del tipo di lavoro e burnout, per cui queste variabili sono predittori di burnout.

**H10.** C'è un sottile confine tra individuo stressato ed individuo con sindrome di burnout, bisogna capire quali fattori/comportamenti/ condizioni incidono maggiormente nell'instaurare l'uno o l'altro profilo

## **4.4 CAMPIONE**

La popolazione a cui sono stati somministrati i questionari è rappresentata da un totale di 246 insegnanti di scuola secondaria di primo grado di tutte le discipline, compresi gli insegnanti di sostegno, delle cinque scuole medie presenti nella città di Trapani. Tutti e cinque gli istituti, quattro dentro la città ed uno di periferia (SCUOLA E), hanno accettato di partecipare alla ricerca ed ogni docente ha partecipato su base

volontaria. Il nome dei cinque istituti non viene menzionato nella ricerca al fine di tutelarne la privacy, per cui ad ogni istituto è stata associata una etichetta identificativa : scuola A, scuolaB, scuola C, scuola D, Scuola E.



Nella popolazione presa in esame la percentuale delle donne è del 79,4%, mentre gli uomini sono il 20,6%. Questa ripartizione caratterizza la maggior parte delle scuole italiane. Quanto rilevato conferma quanto già dichiarato dall’Ocse nello studio “Gender imbalances in the teaching profession”, secondo cui in tutti i Paesi industrializzati si è assistito a una femminilizzazione della professione dell’insegnante, in Italia” le donne rappresentano l’83% dell’intero corpo docente (circa 730mila docenti).

I docenti che hanno scelto di compilare il questionario sono stati il 75% del totale della popolazione ovvero 187 docenti. Anche nel campione che ha risposto sono maggiormente presenti le donne 74,3% rispetto agli uomini 25,7%,

In alcune scuole la partecipazione, su base volontaria del questionario, è stata maggiore che in altre:

Percentuale di risposta per la scuola A – 82%

Percentuale di risposta per la scuola B – 90%

Percentuale di risposta per la scuola C – 66%

Percentuale di risposta per la scuola D – 76%

Percentuale di risposta per la scuola E – 61%

## **4.5 STRUMENTI**

### **4.5.1 QUESTIONARIO SOCIODEMOGRAFICO CON MBI**

Tradizionalmente buona parte della ricerca è basata sulla somministrazione di strumenti (o parte di strumenti) utilizzati in precedenti studi e ben documentati in letteratura (Harkness et al., 2003). La rilevazione delle informazioni dal contesto sociale della città di Trapani è stata realizzata mediante l'uso di due questionari:

1. Questionario socio demografico e lavorativo (Carraro et al. 2003);

2. Maslach Burnout Inventory MBI (Maslach e Jackson, 1981a) nella versione italiana standardizzata di Sirigatti e Stefanile (1993).

I due quesionari sono stati somministrati in un'unica soluzione (vedi annesso 1) per poter confrontare i livelli di burnout con le risposte date da ogni singolo docente. Il questionario risultante è stato opportunamente progettato con una metodologia accurata che permettesse il recupero di informazioni il più possibile veritiere in un formato tale da essere facilmente utilizzato nelle successive fasi di analisi informatica dei dati.

Il questionario socio-demografico e lavorativo deriva da un precedente studio pilota sul burnout su 80 insegnanti ma solo di educazione fisica (Carraro et al 2003), per cui è stato riadattato per i docenti di scuola secondaria di primo grado ma di tutte le discipline. Vi sono incluse variabili ed indicatori per la verifica empirica dei modelli teorici evidenziati da Maslach e Jackson nel 1980, insieme a Freudenberg (1974, 1975) che mostrano come il burnout può portare ad una condizione di disagio personale, stanchezza fisica, insonnia, con problemi relazionali con il coniuge o la famiglia. Il questionario permette di avere informazioni sulle diverse variabili (personali, sociali, istituzionali.....) che possono promuovere o ridurre il rischio di burnout.

Dal questionario di Carraro et al 2003 sono state eliminate le domande rivolte in maniera specifica agli insegnanti di educazione fisica ed è stato ristrutturato in 20 domande: nella prima parte (domande 1 a 9) vengono indagate le caratteristiche sociodemografiche e lavorative: sono state prese in esame variabili che si riferiscono alle caratteristiche dell'insegnante: l'età, il genere dell'insegnante, lo stato civile, il

numero di anni di insegnamento, il tipo di impiego: sul sostegno o sulla classe, gli alunni seguiti e la tipologia di alunni.

Nella seconda parte (domande 10 a 19) viene valutato il grado di soddisfazione lavorativa e le cause di possibile stress. È stata aggiunta la domanda 19 che contiene una domanda sulla sensazione che hanno i docenti circa l'opinione sul ritenere l'insegnamento come professione usurante.

La domanda 20 contiene il MBI (Maslach Burnout Inventory) composto da 22 items che misurano le tre dimensioni identificate da Maslach (1981) come aspetti che concorrono a determinare la sindrome de burnout; Ogni sottocategoria del burnout è misurata da più items:

- Esaurimento Emotivo: 9 item (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, e 20) che descrivono i sentimenti che si provano quando ci si sente sovraesposti ed emotivamente esausti a causa del proprio lavoro.
- Depersonalizzazione: 5 item (5, 10, 11, 15 e 22) che descrivono un atteggiamento di insensibilità verso i fruitori del servizio lavorativo prestato.
- Realizzazione Personale: 8 item (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21) che descrivono il livello di successo lavorativo percepito, il senso di soddisfazione e realizzazione personale nella propria attività lavorativa.

Ogni item delle tre sottoscale viene valutato sulla frequenza e con cui la situazione viene vissuta nel lavoro. Le risposte vengono date su una scala Likert da 0 (mai) a 6 (ogni giorno).

#### 4.5.2 QUESTIONARIO SLC DEL DVR

La recente approvazione del D.Lgs 81/08 (Il Decreto legislativo n.106/2009 introduce la lettera “m-quater” all’art.6 e all’art.28, comma 1 “l’1-bis”) in materia di sicurezza negli ambienti di lavoro, introduce l’obbligo di valutazione dello stress lavoro correlato in tutte le aziende compresa la scuola.

Premesso che:

- oggi tutte le iniziative in tema di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro sono

dirette a collocare la vita lavorativa in una dimensione di benessere psicofisicoe che la salute e la sicurezza nel mondo del lavoro va perseguita non solo come assenza di rischio e di malattia (condizione minima) ma come stato di benessere fisico, mentale e sociale;

- per tale finalità si assumono i risultati delle ricerche sulla fatica mentale che sono stati presi come riferimento per la messa a punto di apposite norme tecniche internazionali, tra cui in particolare la norma ISO UNI 10075 parti 1-2 e 3, indicante i criteri da seguire per progettare e gestire le attività in modo da evitare condizioni di fatica mentale;
- l'Accordo Interconfederale per il recepimento dell'accordo quadro europeo sullo stress lavoro-correlato concluso l'8 ottobre 2004 tra UNICE/UEAPME, CEEP E CES – 9 giugno 2008 mira a promuovere la crescita di consapevolezza e comprensione dello stress da parte dei datori di lavoro, dei lavoratori e dei loro rappresentanti alzando l'attenzione sui segnali che potrebbero denotare problemi di stress lavoro-correlato.

Alla valutazione del predetto rischio si perviene attraverso le seguenti tre fasi:

**FASE 1.** Valutazione indicatori oggettivi di stress al lavoro (con la compilazione della check list di seguito riportata)

**FASE 2.** Identificazione della condizione di rischio (BASSO, MEDIO, ALTO) e pianificazione delle azioni di miglioramento

**FASE 3.** Valutazione percezione dello stress al lavoro dei lavoratori, attraverso compilazione di questionari di percezione, analizzati in modo aggregato, obbligatoria solo per rischio alto.

## **FASE 1 - VALUTAZIONE INDICATORI OGGETTIVI STRESS LAVORO CORRELATO**

La valutazione dello stress lavoro correlato prevede la compilazione di una Check list che identifica la condizione di rischio BASSO – MEDIO – ALTO relativamente a:

- A- AREA INDICATORI AZIENDALI (10 indicatori)

- B- AREA CONTESTO DEL LAVORO ( 6 aree di indicatori)

- C- AREA CONTENUTO DEL LAVORO (4 aree di indicatori)

L'intervento consiste nella valutazione degli indicatori oggettivi fonti di stress al lavoro attraverso l'utilizzo della check list contenente parametri tipici delle condizioni di stress riferibili ai DATI AZIENDALI ed al CONTESTO e CONTENUTO del lavoro (come previsto dall'Agenzia Europea sulla salute e sicurezza al lavoro e nell'Accordo Europeo).

La compilazione delle tre aree della Check identifica la condizione di rischio BASSO – MEDIO – ALTO in riferimento agli indicatori.

- AREA INDICATORI AZIENDALI (10 indicatori);
- AREA CONTESTO DEL LAVORO ( 6 aree di indicatori);
- AREA CONTENUTO DEL LAVORO (4 aree di indicatori).

INDICATORI AZIENDALI	CONTESTO DEL LAVORO	CONTENUTO DEL LAVORO
Infortuni	Funzione e cultura organizzativa	Ambiente di lavoro ed attrezzature di lavoro
Assenza per malattia		
Assenteismo	Ruolo nell’ambito dell’organizzazione	Pianificazione dei compiti
Ferie non godute		
Rotazione del personale	Evoluzione della carriera	Carico di lavoro – ritmo di lavoro
Turnover	Autonomia decisionale – controllo del lavoro	Orario di lavoro
Procedimenti/Sanzioni disciplinari		
Richieste visite straordinarie	Rapporti interpersonali sul lavoro	
Segnalazioni stress lavoro	Interfaccia casa lavoro – conciliazione vita/lavoro*	
Istanze giudiziarie		



Ad ogni indicatore è associato un punteggio che concorre al punteggio complessivo dell'area.

I punteggi delle 3 aree vengono sommati (secondo le indicazioni) e consentono di identificare il proprio posizionamento nella

**TABELLA DEI LIVELLI DI RISCHIO.**

AREA	TOTALE PUNTEGGIO PER AREA
CONTESTO DEL LAVORO	
CONTENUTO DEL LAVORO	
INDICATORI AZIENDALI *	
<b>TOTALE PUNTEGGIO RISCHIO</b>	

**TABELLA DI LETTURA: TOTALE PUNTEGGIO RISCHIO**

	DA	A	LIVELLO DI RISCHIO	NOTE
	0	17	RISCHIO BASSO 25%	L'analisi degli indicatori non evidenzia particolari condizioni organizzative che possono determinare la presenza di stress correlato al lavoro, si consiglia di monitorare l'organizzazione ogni due anni (in assenza di cambiamenti organizzativi). Per ogni condizione identificata di devono adottare comunque le azioni di miglioramento mirate.
	18	34	RISCHIO MEDIO 50%	L'analisi degli indicatori evidenzia condizioni organizzative che possono determinare la presenza di stress correlato al lavoro. Per ogni condizione identificata di devono adottare comunque le azioni di miglioramento mirate. Si consiglia di attuare una politica di prevenzione per lo stress al lavoro e di coinvolgere attivamente il medico competente ed i preposti. Monitoraggio annuale degli indicatori.
	35	67	RISCHIO ALTO + di 50%	L'analisi degli indicatori evidenzia condizioni organizzative che indicano la presenza di stress correlato al lavoro. Si deve effettuare una valutazione della percezione dello stress dei lavoratori, coinvolgendo il medico competente o altre figure specializzate. Monitoraggio delle condizioni di stress e dell'efficacia delle azioni di miglioramento.

## **4.6 PROCEDIMENTO DI RACCOLTA DATI**

Le fasi di raccolta delle informazioni sono state così pianificate:

- 1) In una prima fase le scuole sono state invitate a partecipare mediante un iniziale contatto con il dirigente di ciascuna scuola a cui è stato presentato personalmente il progetto di ricerca. Infatti l'applicazione di questionari se effettuata “meccanicisticamente” senza un intervento precedente di informazione, partecipazione e collaborazione dei rappresentanti dei lavoratori può inficiare la validità del processo valutativo; Inizialmente i dirigenti di alcune scuole sono stati riluttanti ed hanno mostrato delle riserve per la partecipazione alla ricerca poiché ritenevano superfluo indagare sulle condizioni di stress dei docenti della propria scuola visto che il benessere lavorativo dei propri docenti era già stato valutato con i test sullo stress lavoro correlato che nel complesso mostravano un rischio basso di stress legato al lavoro. Dopo diversi colloqui però tutti i dirigenti delle scuole hanno deciso di autorizzare la somministrazione dei questionari ritenendo la ricerca un valido aiuto nell'indagare eventuali situazioni di disagio lavorativo che i test sullo stress lavoro correlato non evidenziavano.
- 2) In una seconda fase ciascun dirigente ha informato, in collegio docenti, della possibilità di partecipare su base volontaria alla ricerca in atto.
- 3) In una terza fase, previa presentazione del progetto di ricerca ai docenti coinvolti, è stato somministrato il questionario con le domande relative al Burnout.
- 4) in una quarta fase è stato richiesto ai dirigenti di visionare i questionari ed i relativi risultati sullo stress lavoro correlato nell'anno scolastico di riferimento (2015-2016).

## **4.7 PROCEDIMENTO DI ELABORAZIONE DEI DATI**

I dati raccolti scaturiscono dalle operazioni effettuate nelle fasi di *data collection*, *data entry* e *data merging* (Rafanelli, 2003) e rappresentano dunque il risultato finale di

un programmato lavoro di pianificazione della ricerca e somministrazione degli strumenti.

Nella fase di *data collection* sono stati raccolti tutti i questionari dalle cinque scuole in una teca con il logo dell'Università di Extremadura posta nella portineria della scuola.

E' stata data l'opportunità di rispondere ai questionari in un lasso di tempo ampio (circa 15-20 giorni) in modo che i docenti avessero il tempo di rispondere in maniera sincera e non frettolosa alle domande proposte.

Ciò è in contrapposizione a quello che succede con i questionari sullo stress lavoro correlato che vengono somministrati frettolosamente dal dirigente in sede collegiale per essere subito ritirati ed analizzati e redigere il documento di valutazione dei rischi DVR.

Nella fase di *data entry* è avvenuto l'inserimento manuale dei dati raccolti (le risposte alle domande del questionario) all'interno di una interfaccia informatica nel documento file.sav del programma di elaborazione statistica SPSS V20.0. Ciò ha permesso la produzione di un report finale con dati anonimi collettivi; dove, nella sezione data view, ad ogni riga corrisponde la rilevazione delle risposte di un singolo insegnante e ad ogni colonna una variabile.

Al termine dell'inserimento dei dati raccolti, il file dati è stato sottoposto ad una serie di operazioni di “pulizia”, come ad esempio la ricerca di valori mancanti.(ad esempio per la variabile età c'è chi non ha voluto rispondere alla domanda sull'età) attraverso una fase che prende il nome di *data cleaning*.

I diversi file dati raccolti per ciascuna scuola, in una fase finale definita *data merging* sono stati uniti in un unico file. Il processo di *data merging* ha permesso di produrre un'unica base dati contenente tutti i questionari raccolti nel corso dell'indagine (N= 187).Sono stati inseriti tutti gli insegnanti del campione in un unico foglio elettronico con estensione.sav ma sono stati identificati con un numero associato ad ogni scuola:DOC A per la scuola A, DOC B per la scuola B, DOC C per la scuola C, DOC D per la scuola D e DOC E per la scuola E. In questo modo si è potuta fare anche un'analisi comparativa delle scuole nella città.

Per ogni variabile di risposta è stata creata una codifica numerica corrispondente (ad esempio, la variabile “genere del rispondente” viene codificata come “sesso” con modalità di risposta “1=uomo”, “2=donna”).

## 4.8 TRATTAMENTO STATISTICO

Inizialmente (parte A) è stata effettuata un'analisi descrittiva delle variabili del questionario preso in esame eseguendo il calcolo delle frequenze, percentuali, medie e deviazione standard e si è cercato di capire se esistono delle differenze tra uomini e donne nel rispondere alle domande del questionario.

Si è passati poi all'analisi del Burnout (parte B) considerando un risultato di burnout alto, medio, basso ricavato dalle tre sottoscale oppure analizzando i punteggi medi ottenuti in ogni sottocategoria. Le relazioni tra le variabili del questionario sociodemografico lavorativo ed il burnout, sono state analizzate considerando le tre sottoscale del burnout come variabili dipendenti.

Si è proceduto con un'analisi ANOVA che permette di stabilire i confronti tra le medie, o quando necessario il t-test con test di Levene per la verifica dell'uguaglianza delle varianze. Con ANOVA pur ottenendo valori F con significatività ciò non implica necessariamente che ci siano differenze significative in tutti i gruppi che compongono la variabile indipendente, per cui, a seconda della natura e caratteristiche delle variabili, sono stati effettuati test statistici successivi detti *post hoc* (come il test LSD che mostra nel dettaglio le differenze tra le medie entro i gruppi) per cercare di identificare eventuali relazioni significative tra le variabili osservate. Il trattamento statistico è stato effettuato a livello del 95% di affidabilità (confidenza). E' stato anche calcolato il coefficiente di correlazione di Pearson per le tre sottoscale del burnout e l'alfa di Cronbach per gli items del MBI.

Infine (parte C) è stata effettuata l'analisi dei dati raccolti dai questionari sullo stress lavoro correlato somministrati dai dirigenti scolastici. Sono stati calcolati i punteggi complessivi ottenuti nelle tre aree di indicatori contenute nel questionario: AREA CONTESTO DEL LAVORO ( 6 aree di indicatori), AREA CONTENUTO DEL LAVORO (4 aree di indicatori), area indicatori aziendali (10 indicatori), e sono stati osservati anche i punteggi ottenuti in ciascun indicatore di area in termini di frequenza, percentuali, moda, medie al fine di individuare l'indicatore che influenza maggiormente il rischio di stress correlato al lavoro nel campione oggetto di studio.

# **CAPITOLO 5**

## **RISULTATI E ANALISI**



## 5.1 ANALISI DESCRITTIVA DELLE VARIABILI

### PARTE A) INFORMAZIONI SOCIO-DEMOGRAFICHE

#### ETA'

Il campione è costituito da insegnanti che appartengono alla fascia di età tra 45 e 55 anni (33,2%), segue la categoria degli over 55 (46,0%), invece in minima percentuale è rappresentata la categoria degli insegnanti al di sotto dei 45 anni (16,6%).

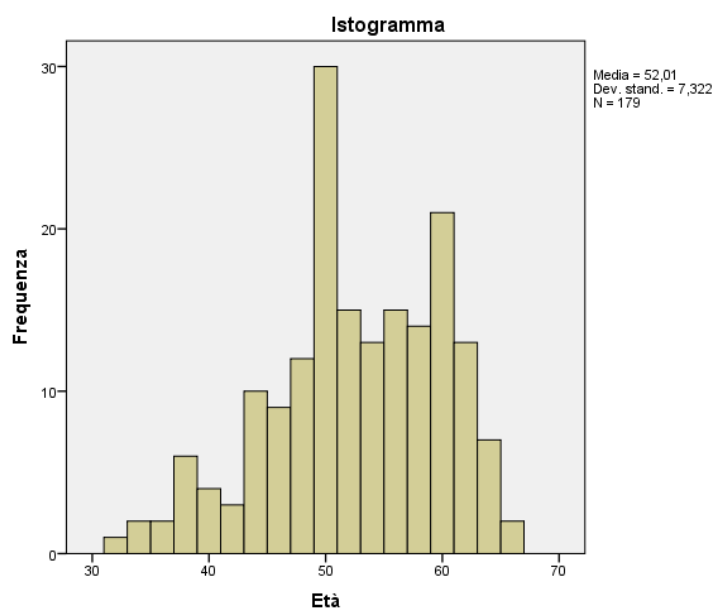
**TABELLA 1. Distribuzione del campione per fasce d'età**

	<b>Range di Valore</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
	<i>non validi</i>	8	4,3%
	$\leq 45$	31	16,6%
	<i>tra 45 e 55</i>	62	33,2%
	$> 55$	86	46,0%
<b><i>Totale</i></b>		<b><i>187</i></b>	<b><i>100%</i></b>

8 intervistati non hanno segnato l'età.

Dall'istogramma della distribuzione dell'età si può notare che l'età che mostra la frequenza assoluta maggiore è quella dei 50 anni.

Dal grafico si nota che l'età minima è di 32 anni , quella massima è di 66 anni, la mediana è di 52 anni e l'età media è di 52,01.



Img 1. Istogramma della distribuzione delle frequenze per età

## SESSO

La maggior parte del campione è rappresentato da donne (74,3%), gli uomini sono il 25,7%. La distribuzione dell'età rispetto ai due sessi mostra che l'età minima per le donne è 32 mentre per gli uomini è 37 per cui l'età minima delle donne è più bassa rispetto a quella degli uomini. Mentre l'età massima per le donne è 66 anni mentre per gli uomini è 62 anni.

TABELLA 2. Distribuzione dell'età per i due sessi

Range di Valore		Maschio	Femmina	Totale
<i>non validi</i>	Frequenza	2	6	8
	% del totale	1,1%	3,2%	4%
<= 45	Frequenza	7	24	31
	% del totale	3,7%	12,8%	17%
<i>tra 45 e 55</i>	Frequenza	20	66	86
	% del totale	10,7%	35,3%	46%
> 55	Frequenza	19	43	62
	% del totale	10,2%	23,0%	33%



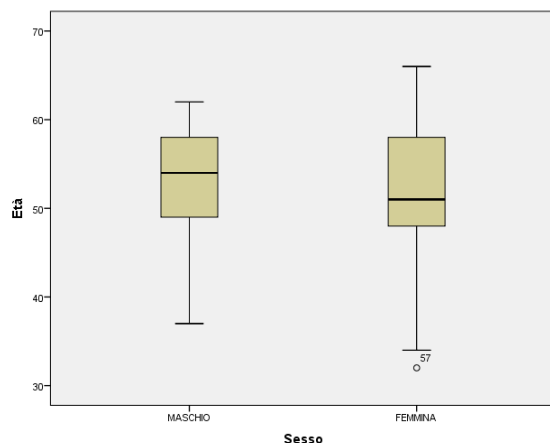
## ANNI DI INSEGNAMENTO

Dal grafico il campione mostra un minimo di anni di insegnamento di 1 anno ed un massimo di 41, una media di 21,67.

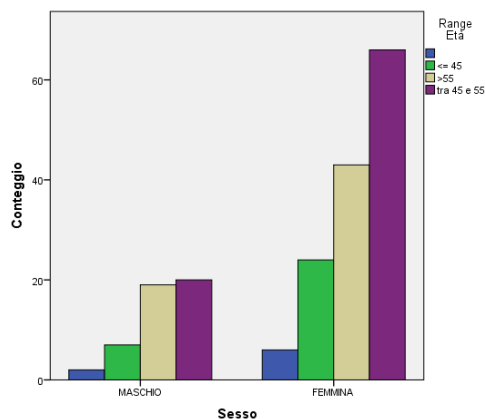
La frequenza maggiore è di 20 anni per le donne e di 30 anni di servizio per gli uomini.

Osservando la distribuzione degli anni di insegnamento nei due sessi si vede che l'osservazione minima per gli uomini è di 2 anni mentre per le donne è di 1 anno, l'osservazione massima è per gli uomini è di 41 anni e per le donne è di 40 anni. Le mediane si collocano a 24 e 20 rispettivamente per gli uomini e per le donne.

Dalla tabella si evince che il campione può essere distribuito in due macroclassi, tra chi ha più di 20 anni di servizio (50,3%) e chi ha meno di 20 anni di servizio (49,7%).



Img 3. Box Plot dell'età nei due sessi



Img 3. Istogramma della distribuzione dell'età per i due sessi

TABELLA 3. Anni Insegnamento

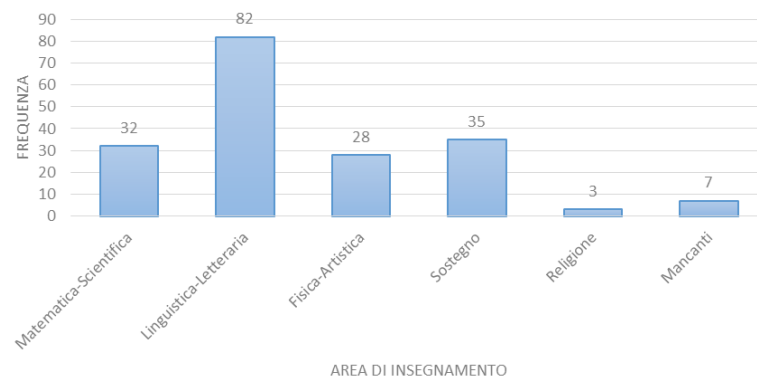
	Range di Valore	Frequenza	Percentuale
	<i>non validi</i>	10	5,3%
	$\leq 20$	88	47,1%
	$> 20$	89	47,6%
<b><i>Totale</i></b>		<b><i>187</i></b>	<b><i>100%</i></b>

**AREA DI****INSEGNAMENTO**

Il campione è rappresentato per la maggior parte dagli insegnanti che appartengono all'area linguistico letteraria (43,9%), segue sostegno (18,7%), l'area matematica scientifica (17,1%), l'area fisica artistica (15,0%) e religione (1,6%).

TABELLA 4. Aree di Insegnamento del campione

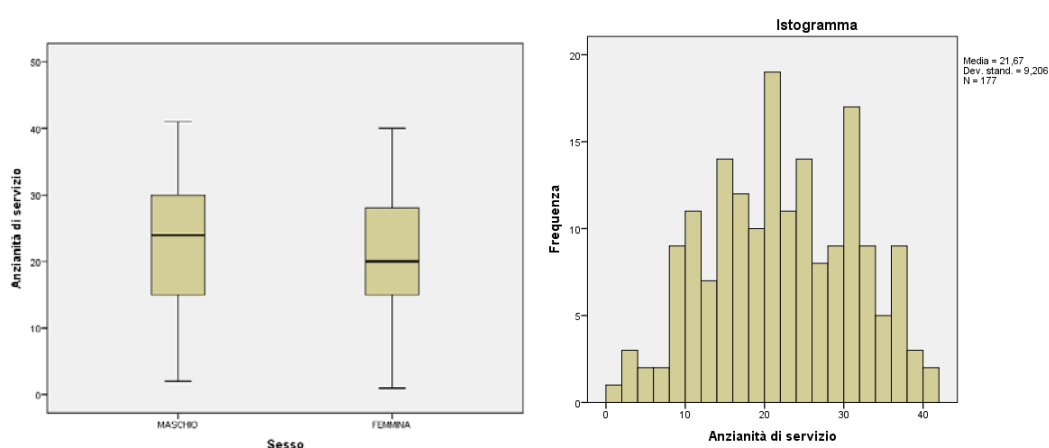
Area	Frequenza	Percentuale
<i>Matematica-Scientifica</i>	32	17,1%
<i>Linguistica-Letteraria</i>	82	43,9%
<i>Fisica-Artistica</i>	28	15,0%
<i>Sostegno</i>	35	18,7%
<i>Religione</i>	3	1,6%
<i>Mancanti</i>	7	3,7%
<b><i>Totale</i></b>	<b><i>187</i></b>	<b><i>100%</i></b>



**Img 6. Istogramma delle frequenze delle aree di insegnamento**

Osservando la distribuzione delle aree di insegnamento divise per genere, nell'area linguistico letteraria la maggior parte dei docenti è di sesso femminile, 92,7%, contro il 7,3% di maschi. Nelle altre aree di insegnamento i due sessi sono distribuiti in maniera proporzionale alla presenza di uomini e donne nella popolazione:

- nell'area matematica scientifica la percentuale relativa all'interno della classe di insegnamento è di 37,5% maschi e 62,5% femmine;
- nell'area fisica artistica i due sessi sono distribuiti quasi equamente (57,1%

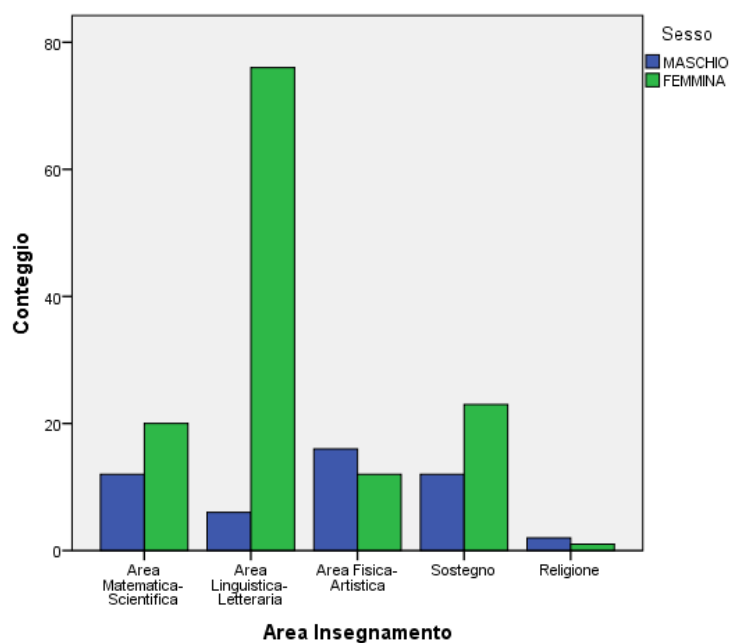


**Img 5. Blox Plot Anzianità di servizio per Generi**

**Img 5. Istogramma della distribuzione degli anni di servizio nel campione**

maschi e 42,9% femmine);

- nell'area del sostegno la percentuale di donne è 65,7% contro 34,3% di uomini;
- nell'area religione la percentuale è poco significativa perchè il numero di insegnanti di religione che hanno risposto è basso.



Img 7. Istogramma delle distribuzioni dell'area di Insegnamento per Genere

Range di Valore		Maschio	Femmina	Totale
Matematica-Scientifica	Frequenza	12	20	32
	% entro area	37,5%	62,5%	100%
Linguistico-Letteraria	Frequenza	6	76	82
	% entro area	7,3%	92,7%	100%
Fisica-Artistica	Frequenza	16	12	28
	% entro area	57,1%	42,9%	100%
Sostegno	Frequenza	16	12	28
	% entro area	57,1%	42,9%	100%
Religione	Frequenza	2	1	3
	% entro area	66,7%	33,3%	100%

TABELLA 5. Area di Insegnamento per Genere

## PARTE B) CARATTERISTICHE DEGLI ALUNNI

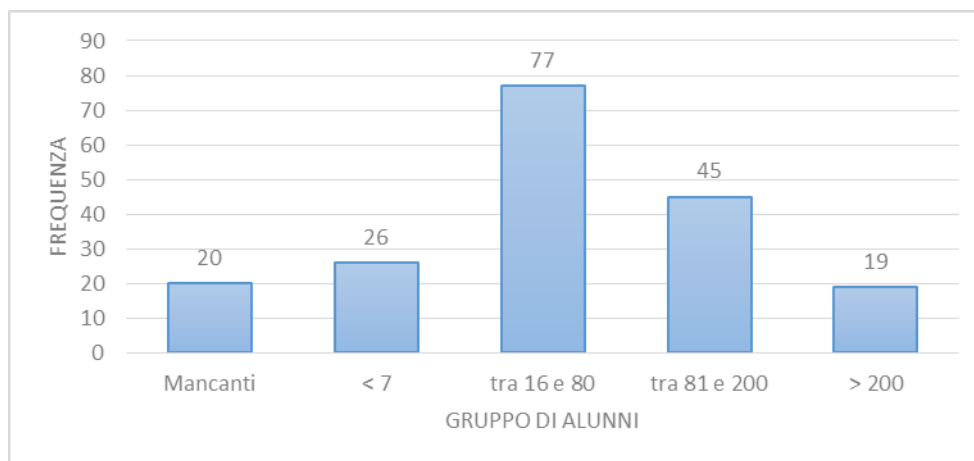
### NUMERO DI ALUNNI SEGUITI

In base alla distribuzione osservata nel campione, il numero di alunni è stato opportunamente raggruppato in quattro sottogruppi:

1. inferiore a 7;
2. tra 16 e 80;
3. tra 80 e 200;
4. superiori a 200;

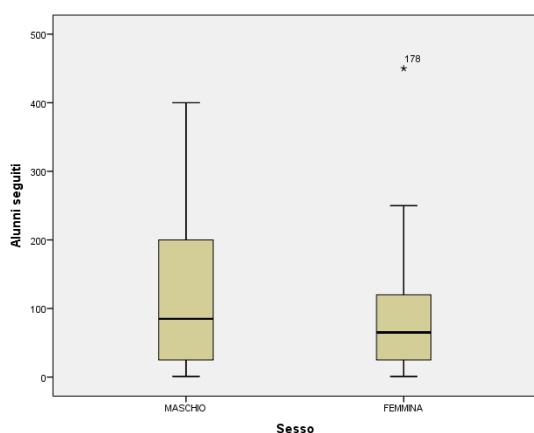
**TABELLA 6.** Range del numero di alunni seguiti

	Range di Valore	Frequenza	Percentuale
	<i>Mancanti</i>	20	10,7%
	<i>&lt; 7</i>	26	13,9%
	<i>tra 16 e 80</i>	77	41,2%
	<i>tra 81 e 200</i>	45	24,1%
	<i>&gt; 200</i>	19	10,2%
<b>Totale</b>		187	89%

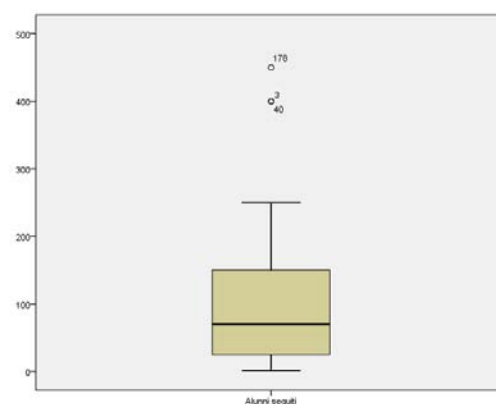


**Img 8.** Istogramma frequenze del numero di alunni seguiti diviso per gruppi

Il gruppo di alunni seguiti che mostra maggiore frequenza è quella tra 16 e 80.



**Img 10. Box Plot degli alunni seguiti divisi per sesso**



**Img 10. Box Plot numero di alunni seguiti**

Dal grafico degli alunni seguiti diviso per sesso si evince che il minimo di alunni seguito dagli uomini è 1 così come per le donne, il massimo è 400 per gli uomini e 450 per le donne. La media per gli uomini è 123,89 e per donne è 83,90, la mediana è 85 per gli uomini e 65 per le donne.

**TABELLA 7. Gruppi di alunni seguiti per Area di Insegnamento**

<b>Range Alunni</b>		<i>Matematica-Scientifica</i>	<i>Linguistico-Letteraria</i>	<i>Fisica-Artistica</i>	<i>Sostegno</i>	<i>Religione</i>	<i>Totale</i>
< 7	Frequenza	1	1	1	23	0	26
	% sul totale	0,6%	0,6%	0,6%	12,8%	0,0%	14,4%
Tra 16 e 80	Frequenza	22	46	1	3	1	73
	% sul totale	12,2%	<b><u>25,6%</u></b>	0,6%	1,7%	0,6%	40,6%
Tra 81 e 200	Frequenza	6	24	15	0	0	45
	% sul totale	3,3%	13,3%	8,3%	0,0%	0,0%	25,0%
> 200	Frequenza	1	7	9	0	2	19
	% sul totale	0,6%	3,9%	5,0%	0,0%	1,1%	10,6%

Come si può notare il range tra 16 e 80 alunni è il più rappresentato (25,6%) nell'area di insegnamento linguistica letteraria, come evidenziato nella tabella 7.

## **NUMERO ALUNNI DISABILI**

Il 56,2% del campione ha risposto di avere più di un alunno disabile nelle sue classi.

**TABELLA 8. Numero di alunni disabili**

	<b>Range di Valore</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
	<i>Mancanti</i>	5	2,7%
	<i>Nessuno</i>	10	5,3%
	<i>Uno</i>	67	35,8%
	<i>Più di uno</i>	105	56,2%
<b>Totale</b>		187	100%

## **NUMERO ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI (BES) E/O DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO (DSA)**

Il 43,3% del campione ha risposto di avere un alunno BES-DSA nelle sue classi ed una simile percentuale, 40,8% ha dichiarato che il numero di alunni BES-DSA arriva ad essere anche più elevato ovvero dai 2 ai 4 alunni.

**TABELLA 9. Numero di alunni BES DSA**

	<b>Range di Valore</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
	<i>Mancanti</i>	4	2,2%
	<i>Nessuno</i>	26	13,9%
	<i>Uno</i>	81	43,3%
	<i>Da 2 a 4</i>	76	40,6%
<b>Totale</b>		187	100%

## **TIPOLOGIA DI ALUNNO SEGUITO**

Tra le risposte maggiormente segnate figurano la tipologia di alunno vivace e di basso livello culturale.

**TABELLA 10. Tipologia di alunni seguiti**

<b>Tipologia</b>	<b>Frequenza</b>
<i>Tranquilla</i>	27
<i>Vivaci</i>	119
<i>Per lo più irrequieti</i>	55
<i>Di basso livello culturale</i>	76
<i>Di alto livello culturale</i>	3
<i>Apatici</i>	24

## PARTE C) LAVORO

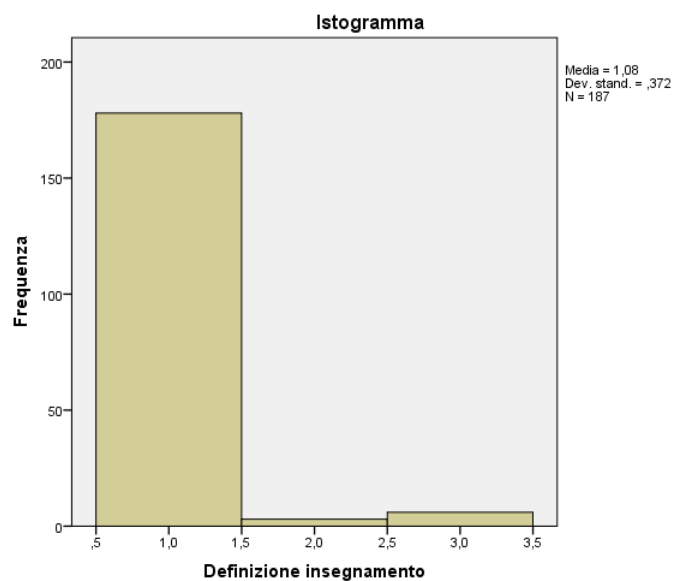
### LA SCELTA DI INSEGNARE

Il 95,2 % del campione afferma che la scelta della propria professione è stata una libera scelta e non un ripiego o una scelta condizionata. Vista l'alta percentuale non è stata valutata la differenza di risposte tra uomo e donna.

**TABELLA 11. La Scelta di Insegnare**

	<b>Tipo di scelta</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
	<i>Una scelta libera</i>	178	95,2%
	<i>Una scelta suggerita</i>	3	1,6%
	<i>Un ripiego</i>	6	3,2%
<b>Totale</b>		187	100%





Img 11. Istogramma frequenza sulla scelta di insegnare

## **CORSI DI AGGIORNAMENTO**

I docenti del campione hanno partecipato da uno a “tre corsi di aggiornamento” per il 54,5 % a “nessuno” per il 18,7% ed a più di tre corsi di aggiornamento per il 26,7%

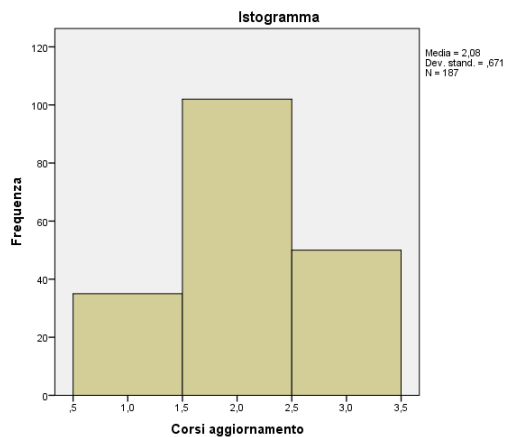
Non si sono riscontrate differenze di risposta tra uomini e donne tenuto conto che le donne sono più rappresentate nel campione, per le risposte da 1 a tre e più di uno, invece per la risposta nessuno la percentuale relativa in proporzione al campione di uomini è risultata più alta 37,1%.

**TABELLA 12. Corsi di aggiornamento seguiti**

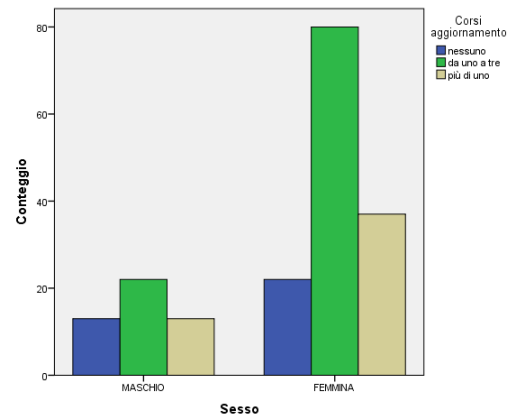
	<b>Corsi seguiti</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
	<i>Nessuno</i>	35	18,7%
	<i>Da uno a tre</i>	102	54,5%
	<i>Più di uno</i>	50	26,7%
<b>Totale</b>		187	100%

**TABELLA 13. Corsi di aggiornamento per Genere**

Numero di corsi di aggiornamento		Maschio	Femmina
<i>Nessuno</i>	Frequenza	13	22
	% entro corsi	37,1%	62,9%
<i>Da uno a tre</i>	Frequenza	22	80
	% entro corsi	21,6%	78,4%
<i>Più di uno</i>	Frequenza	13	37
	% entro corsi	26,0%	74,0%



**Img 13. Istogramma frequenza corsi di**



**Img 12. Istogramma frequenza corsi di  
aggiornamento divisi per genere**

## **GIUDIZIO SULLA PROPRIA PROFESSIONE**

Per avere una idea generica del giudizio positivo o negativo sulla propria professione le risposte sono state aggregate in due gruppi:

- gruppo 1: giudizio positivo (utile, creativa, gratificante, affascinante);
- gruppo 2: giudizio negativo (noiosa faticosa monotona frustrante).

Il giudizio positivo ottiene un 70.1% quello giudizio negativo un 29,9%.

TABELLA 14. Giudizio sulla professione

	Giudizio	Frequenza	Percentuale
	<i>Positivo</i>	131	70,1%
	<i>Negativo</i>	56	29,9%
<b>Totale</b>		187	100%

TABELLA 15. Giudizio sulla professione per genere

Giudizio		Maschio	Femmina
<i>Positivo</i>	Frequenza	30	101
	% entro giudizio	22,9%	77,1%
<i>Negativo</i>	Frequenza	18	38
	% entro giudizio	32,1%	67,9%

Le donne e gli uomini hanno risposto in maniera uguale in proporzione alla diversa percentuale di uomini e donne nel campione.

### **SODDISFAZIONE LAVORATIVA**

Per avere una idea della soddisfazione lavorativa è stata divisa la variabile in due gruppi: soddisfatto (se i docenti segnano molto, moltissimo, abbastanza) e non soddisfatto (se i docenti segnano poco, per niente).

L'87,7% del campione è soddisfatto della propria professione, l'11,8% non è soddisfatto.

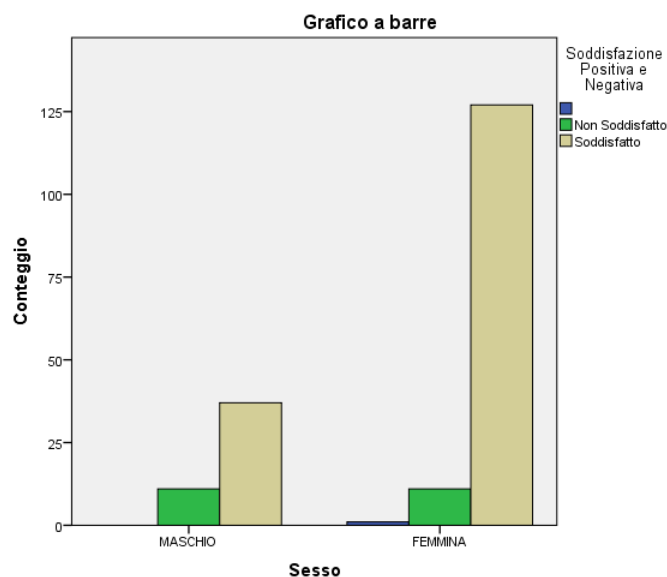
TABELLA 16. Soddisfazione Lavorativa

	Giudizio	Frequenza	Percentuale
	<i>Mancanti</i>	1	0,5%
	<i>Soddisfatto</i>	164	87,7%
	<i>Non Soddisfatto</i>	22	11,8%
<b>Totale</b>		186	100%

Osservando il grado di soddisfazione tra uomini e donne si nota che gli uomini sono in proporzione maggiormente insoddisfatti rispetto alle donne.

**TABELLA 17. Soddisfazione della professione per genere**

Giudizio		Maschio	Femmina
Soddisfatto	Frequenza	37	127
	% entro giudizio	22,6%	77,4%
Non Soddisfatto	Frequenza	11	11
	% entro giudizio	50,0%	50,0%



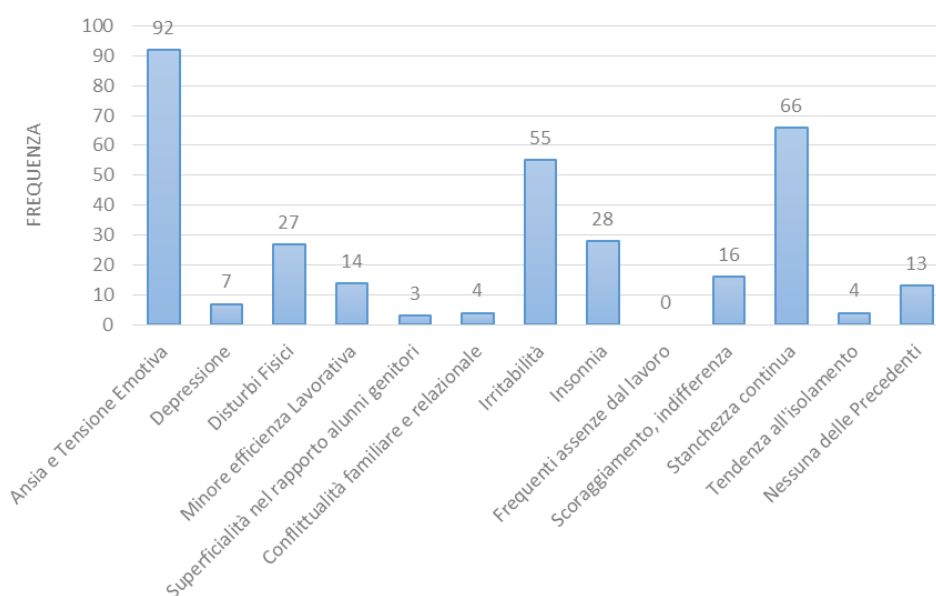
**Img 14. Istogramma Soddisfazione lavorativa divisa per genere**

## **CONSEGUENZE NEGATIVE DEL LAVORO**

Quasi tutti i docenti ritengono che l'insegnamento possa causare una o più condizioni negative, le risposte che sono state maggiormente selezionate sono: 49,2% ansia e tensione emotiva, il 29,4% irritabilità, 35,3% stanchezza continua. Solo il 6,9% ha risposto "nessuna delle precedenti". Le donne segnano di più "ansia e tensione emotiva".

**TABELLA 18. Conseguenze del lavoro**

<b>Effetti</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
<i>Ansia e Tensione Emotiva</i>	92	49,2%
<i>Depressione</i>	7	3,7%
<i>Disturbi Fisici</i>	27	14,4%
<i>Minore efficienza Lavorativa</i>	14	7,5%
<i>Superficialità nel rapporto alunni genitori</i>	3	1,6%
<i>Conflittualità familiare e relazionale</i>	4	2,1%
<i>Irritabilità</i>	55	29,4%
<i>Insonnia</i>	28	15,0%
<i>Frequenti assenze dal lavoro</i>	0	0,0%
<i>Scoraggiamento, indifferenza</i>	16	8,6%
<i>Stanchezza continua</i>	66	35,3%
<i>Tendenza all'isolamento</i>	4	2,1%
<i>Nessuna delle Precedenti</i>	13	7,0%

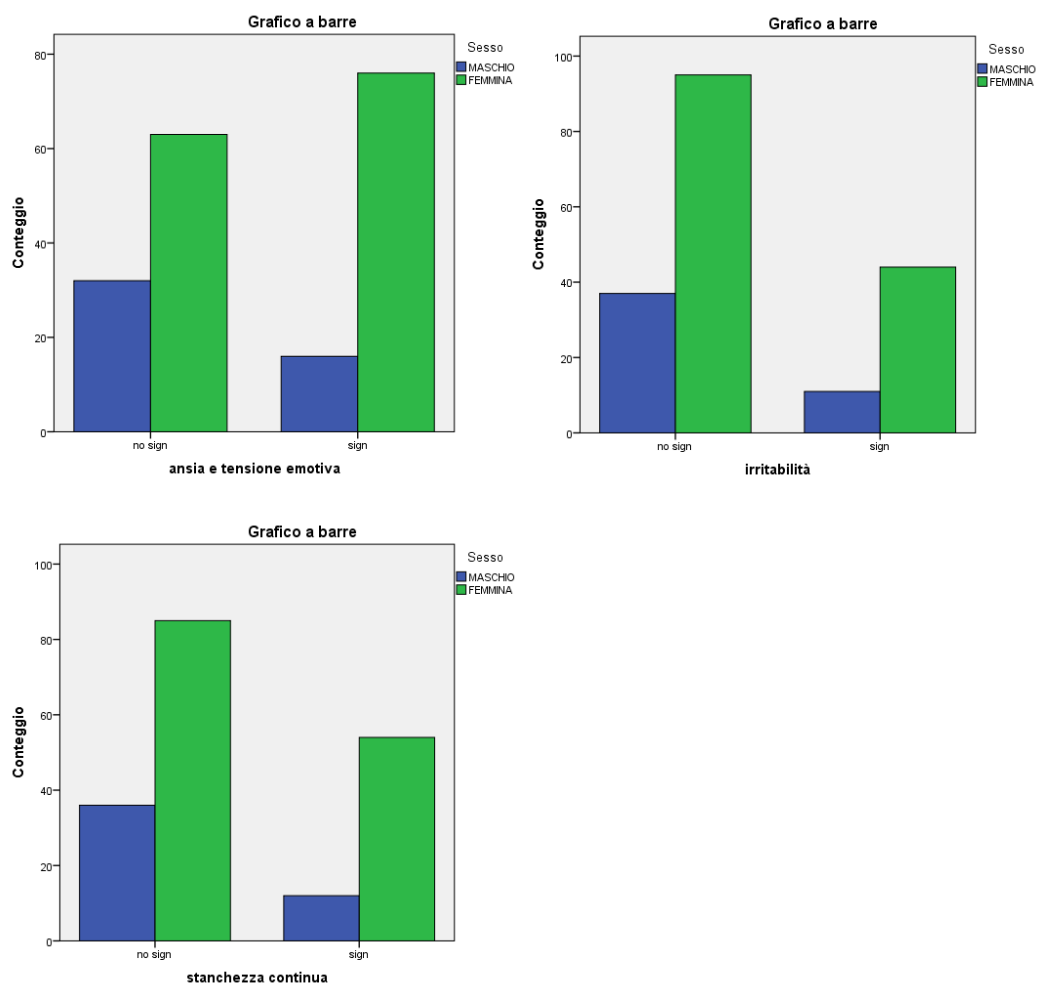


**Img 15. Istogramma delle frequenze delle Conseguenze negative del lavoro**

Le risposte con maggiore frequenza sono risultate essere: “*Ansia e Tensione Emotiva*”, “*Irritabilità*” e “*Stanchezza Continua*”. Solo per queste risposte si è indagato circa il rapporto percentuale relativo di risposta tra i due generi così come riportato nella seguente tabella.

**TABELLA 19. Conseguenze negative del lavoro per genere**

Conseguenza		Maschio	Femmina
<i>Ansia e Tensione Emotiva</i>	Frequenza	16	76
	% entro risposta	17,4%	82,6%
<i>Irritabilità</i>	Frequenza	11	44
	% entro risposta	20,0%	80,0%
<i>Stanchezza continua</i>	Frequenza	12	54
	% entro risposta	18,2%	81,8%



**Img 16. Istogrammi delle frequenza delle risposte prese in esame divise per genere**

Si può notare come le donne segnano più frequentemente le conseguenze negative del lavoro selezionate.

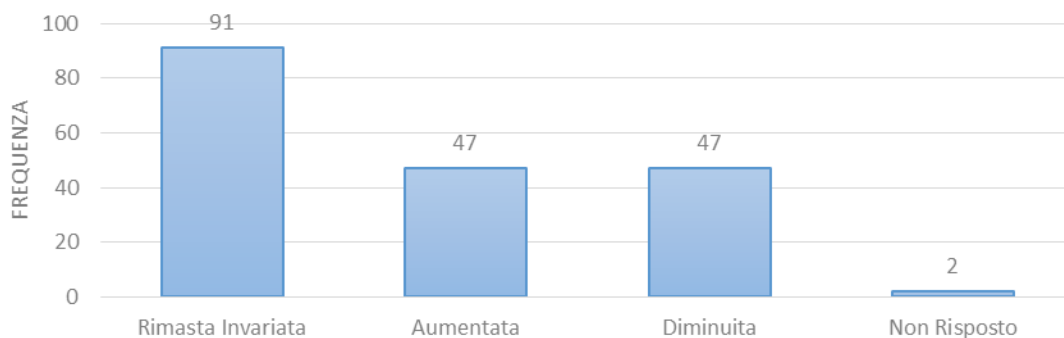
## **MOTIVAZIONE-INTERESSE**

La motivazione nel corso della carriera è rimasta invariata per il 48,7%, aumentata per il 25,1% e diminuita per il 25,1%. L'1,1% non ha dato risposta.

In proporzione non ci sono differenze rilevanti tra maschio e femmina.

**TABELLA 20. Variazione della motivazione**

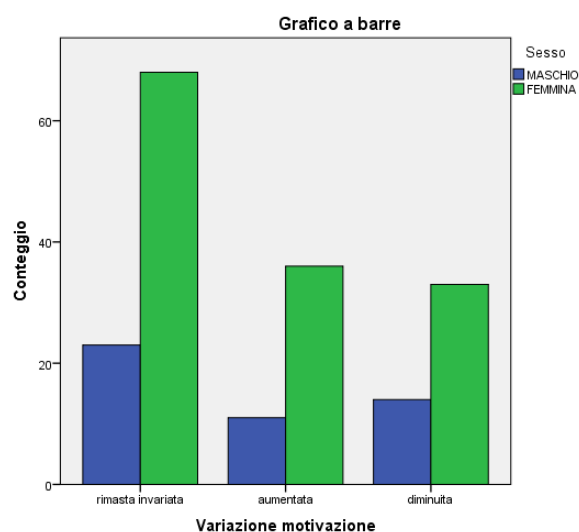
<b>Motivazione</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
<i>Rimasta Invariata</i>	91	48,7%
<i>Aumentata</i>	47	25,1%
<i>Diminuita</i>	47	25,1%
<i>Non Risposto</i>	2	1,1%



**Img 17. Istogramma frequenze sulla variazione della motivazione**

**TABELLA 21. Variazione della motivazione divise per genere**

<b>Giudizio</b>		<b>Maschio</b>	<b>Femmina</b>
<i>Rimasta Invariata</i>	Frequenza	23	68
	% entro risposta	25,3%	74,7%
<i>Aumentata</i>	Frequenza	11	36
	% entro risposta	23,4%	76,6%
<i>Diminuita</i>	Frequenza	14	33
	% entro risposta	29,8%	70,2%



**Img 18. Istogramma della variazione della motivazione diviso per genere**

## **L'ALUNNO PIU' DIFFICILE**

Per la maggior parte dei docenti (54%) l'alunno più difficile è quello aggressivo.

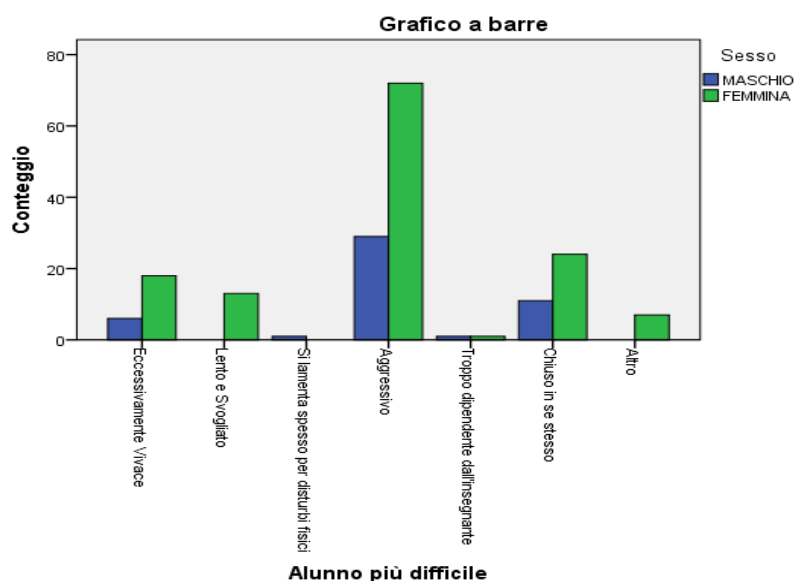
La mediana è 4 e corrisponde alla risposta numero 4 ovvero l'alunno aggressivo e conferma la tendenza generale nell'affermare che l'alunno più difficile è quello aggressivo.

**TABELLA 22. Alunno più difficile**

<b>Tipologia di Alunno</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
<i>Eccessivamente Vivace</i>	24	12,8%
<i>Lento e Svogliato</i>	13	7,0%
<i>Si lamenta spesso per disturbi fisici</i>	1	0,5%
<i>Aggressivo</i>	101	54,0%
<i>Troppo dipendente dall'insegnante</i>	2	1,1%
<i>Chiuso in se stesso</i>	35	18,7%

In proporzione non ci sono differenze di risposta tra uomo e donna nell'asserire che l'alunno più difficile è quello aggressivo.





**Img 19. Istogramma del tipo di alunno più difficile diviso per genere**

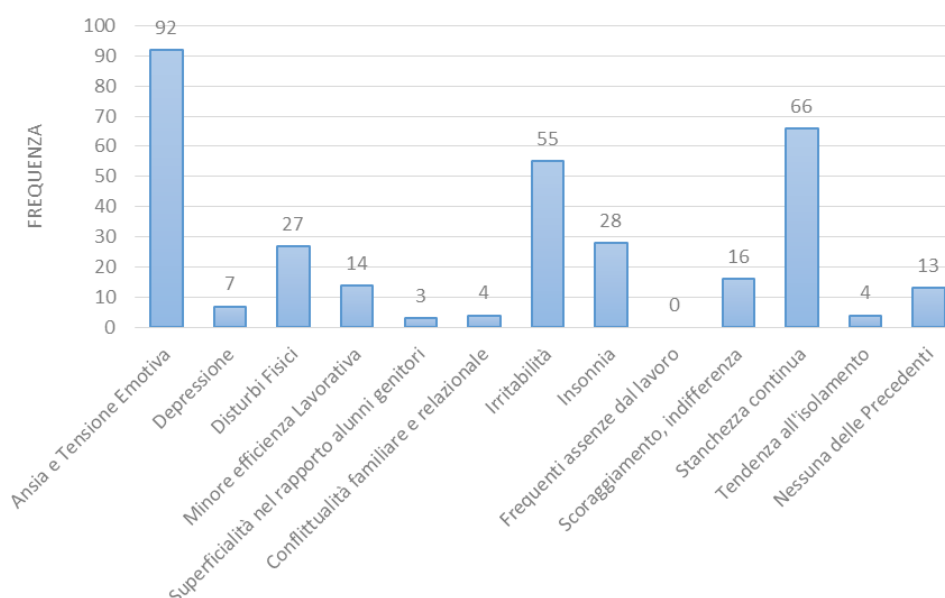
## **LE CAUSE DI STRESS**

La più frequente causa di stress ritenuta più importante dagli insegnanti è lo scarso riconoscimento sociale della professione (20,9%); la seconda causa di stress ritenuta importante è essere scarsamente retribuiti (20,3%); la terza causa di stress ritenuta abbastanza rilevante è nuovamente lo scarso riconoscimento sociale (19,3%).

Come si evince dalla tabella sotto riportata, a prescindere dalla priorità le risposte più frequentemente date riguardano sempre come cause di stress: essere scarsamente retribuiti; gestire classi troppo numerose; scarso riconoscimento sociale della professione.

TABELLA 23. Cause di stress

Cause di Stress	La più Importante		Importante		Abbastanza Rilevante	
	Frequenza	%	Frequenza	%	Frequenza	%
<i>Sentire che l'attività di insegnamento non è affine ai propri interessi e/o alle proprie competenze Emotiva</i>	7	3,7%	1	0,5%	2	1,1%
<i>Lavorare con le nuove tecnologie</i>	7	3,7%	3	1,6%	3	1,6%
<i>Avere rapporti insoddisfacenti con i colleghi</i>	9	4,8%	14	7,5%	7	3,7%
<i>Avere rapporti insoddisfacenti con i superiori</i>	3	1,6%	10	5,3%	4	2,1%
<i>Avere rapporti conflittuali con i genitori</i>	3	1,6%	5	2,7%	7	3,7%
<i>Avere problemi personali di tipo familiare o relazionale</i>	4	2,1%	3	1,6%	0	0,0%
<b><i>Essere scarsamente retribuita</i></b>	24	12,8%	38	20,3%	22	11,8%
<i>Ritenere inadeguati gli spazi e i tempi istituzionalmente prefissati per la propria crescita professionale</i>	8	4,3%	8	4,3%	15	8,0%
<i>Dover continuamente adeguarsi alle continue riforme scolastiche</i>	15	8,0%	23	12,3%	22	11,8%
<b><i>Gestire classi troppo numerose</i></b>	30	16,0%	24	12,8%	12	6,4%
<i>La presenza di alunni extracomunitari</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
<i>La presenza di portatori di handicap</i>	1	0,5%	3	1,6%	4	2,1%
<b><i>Scarso riconoscimento sociale della professione</i></b>	39	20,9%	25	13,4%	36	19,3%
<i>Scarsa disponibilità di supporti tecnico-scientifici</i>	1	0,5%	0	0,0%	9	4,8%
<i>Altro, specificare</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%



Img 20. Istogramma delle frequenze di risposta alle cause di stress

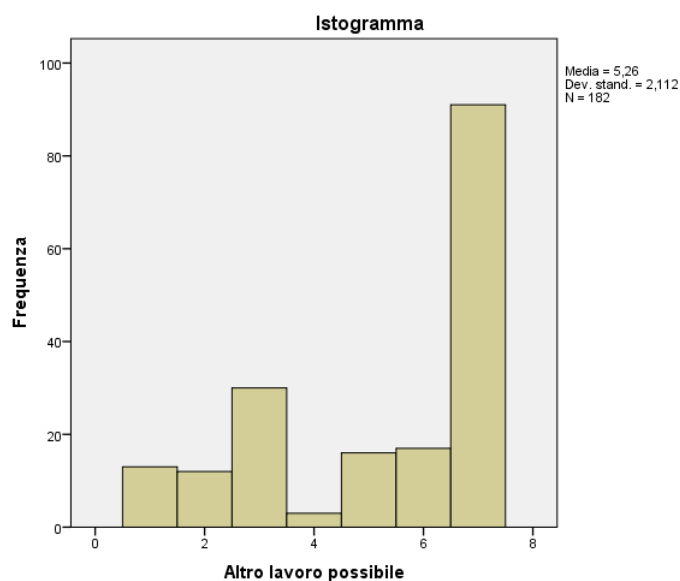
Lo scarso riconoscimento sociale con priorità maggiore è segnato, in proporzione al campione, maggiormente dagli uomini 33,3% (donne 66%).

### **CAMBIARE LAVORO**

Il 41,7% dei docenti cambierebbe lavoro se ne avesse l'opportunità e sceglierebbe per lo più la libera professione (16,%).

<b>TABELLA 24.</b> <b>Cambiare Lavoro</b>		
<b>Risposta</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
<i>Si</i>	78	41,7%
<i>No</i>	104	55,6%

<b>TABELLA 25.</b> <b>Altro Lavoro possibile</b>		
<b>Altro Lavoro</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
<i>1) l'insegnante ma di un'altra disciplina</i>	13	7,0%
<i>2) l'impiegato</i>	12	6,4%
<i>3) il libero professionista</i>	30	16,0%
<i>4) un impiego dove non è importante il rapporto con gli altri</i>	3	1,6%
<i>5) un impiego che mi consenta di mettermi al servizio degli altri</i>	16	8,6%
<i>6) non ha importanza la tipologia, la cosa importante è che lasci molto tempo per la famiglia o altre attività</i>	17	9,1%
<i>7) risceglierei di fare l'insegnante</i>	91	48,7%



**Img 21. Istogramma delle frequenze di risposta alla domanda  
“cambieresti lavoro”**

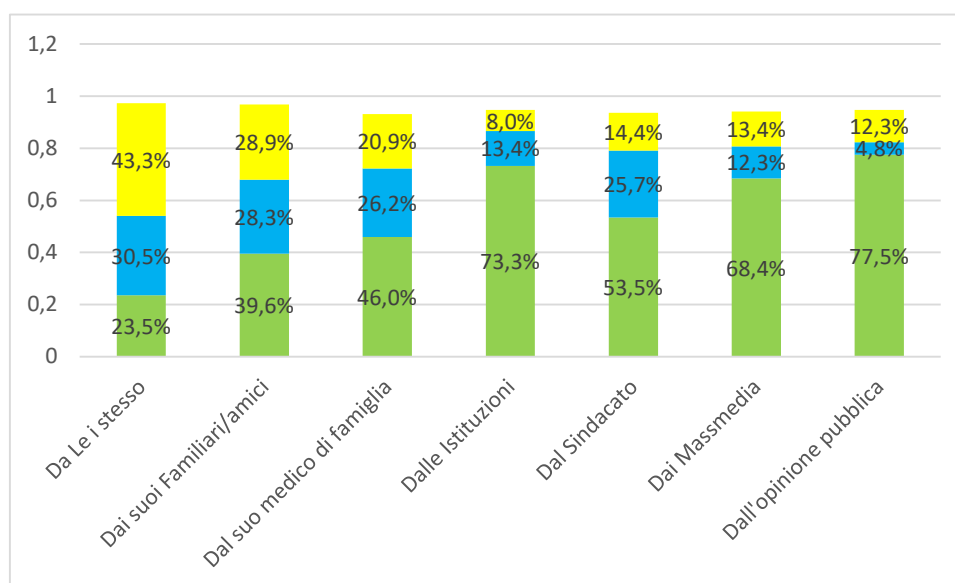
Non risultano differenze significative tra maschio e femmina.

### **OPINIONE PROFESSIONE USURANTE**

La variabile è stata divisa in gruppi : risposte 0-1 poco o per niente, risposta 2 abbastanza, risposte 3, a molto moltissimo. la professione è ritenuta molto usurante dal docente stesso col 43% di risposte, ma è ritenuta poco o per niente usurante da tutti gli altri: soprattutto dalle istituzioni con 73% e dall'opinione pubblica con il 78%. Non ci sono differenze significative di risposte tra uomo e donna.

**TABELLA 26. Opinione sull'usura del lavoro di Insegnante**

Opinione Usura Lavoro	Percentuali		
	Poco/Per Niente	Abbastanza	Molto/Moltissimo
<i>Da Le i stesso</i>	23,5%	30,5%	43,3%
<i>Dai suoi Familiari/amici</i>	39,6%	28,3%	28,9%
<i>Dal suo medico di famiglia</i>	46,0%	26,2%	20,9%
<i>Dalle Istituzioni</i>	73,3%	13,4%	8,0%
<i>Dal Sindacato</i>	53,5%	25,7%	14,4%
<i>Dai Massmedia</i>	68,4%	12,3%	13,4%
<i>Dall'opinione pubblica</i>	77,5%	4,8%	12,3%



**Img 22. Percentuali di risposta sull'opinione dell'usura del lavoro**

<b>LEG</b>	<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:lightgreen; border:1px solid black;"></span> = Poco/Per	<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:lightblue; border:1px solid black;"></span> =Abba	<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:yellow; border:1px solid black;"></span> =Molto/Molt
<b>ENDA</b>	Niente	stanza	issimo

## 5.2 ANALISI BURNOUT

Abbiamo visto come concorrano ad instaurare il burnout i livelli di tre sottocategorie: esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta realizzazione personale. L'analisi del burnout può quindi essere fatta analizzando i punteggi medi ottenuti in ogni sottocategoria oppure considerando un risultato di burnout alto, medio, basso ricavato dalle tre sottoscale. Di seguito vengono riportati entrambe le modalità di analisi.

### 5.2.1 ANALISI DELLE SOTTOCATEGORIE DEL BURNOUT

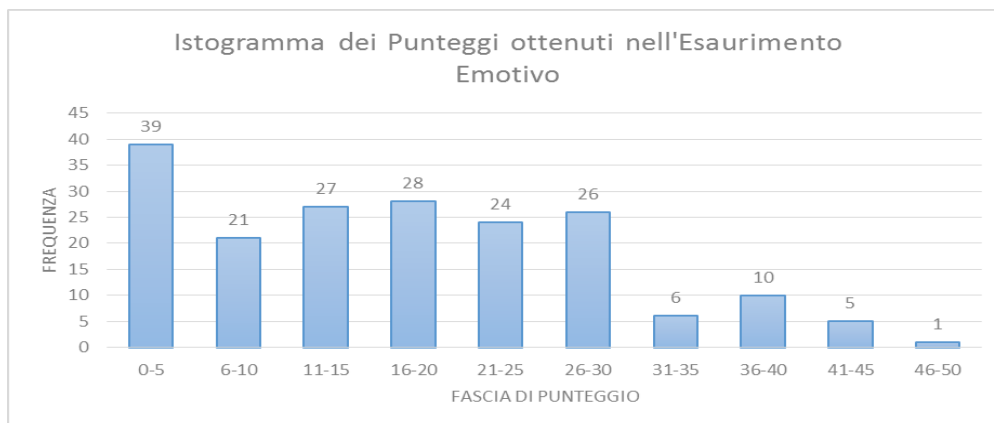
Vengono di seguito mostrati i risultati relativi ai punteggi medi ottenuti nelle tre sotto dimensioni del burnout: esaurimento emotivo (EE); depersonalizzazione (DP); realizzazione personale (RP).

#### a) PUNTEGGI OTTENUTI NELL'ESAURIMENTO EMOTIVO

La sottocategoria dell'esaurimento emotivo mostra un intervallo di punteggio che va da 0 a 49 punti. Ha una media di 17,14 e una deviazione standard di 11,49.

<b>TABELLA 27.</b> <b>Punteggi ottenuti nella sottocategoria <i>Esaurimento Emotivo</i></b>		
<b>Range di Valore</b>	<b>Frequenza</b>	<b>Percentuale</b>
<i>0-5</i>	39	20,86%
<i>6-10</i>	21	11,23%
<i>11-15</i>	27	14,44%
<i>16-20</i>	28	14,97%
<i>21-25</i>	24	12,83%
<i>26-30</i>	26	13,90%
<i>31-35</i>	6	3,21%
<i>36-40</i>	10	5,35%
<i>41-45</i>	5	2,67%
<i>46-50</i>	1	0,53%

<b>TABELLA 27_1.</b> <b>Media e Dev. Standard Sottocategoria <i>Esaurimento Emotivo</i></b>	
	<b>Valore</b>
<i>Media</i>	17,14
<i>Dev. Standard</i>	11,49
<i>Minimo</i>	0
<i>Massimo</i>	49



**Img 23. Istogramma dei punteggi ottenuti Nell'Esaurimento Emotivo**

#### b) PUNTEGGI MEDI OTTENUTI NELLA DEPERSONALIZZAZIONE

La sottocategoria della depersonalizzazione mostra punteggi che vanno da 0 a 20. Il campione ottiene i punteggi più bassi in questa sottocategoria del burnout: il punteggio medio ottenuto è di 2,66 e la deviazione standard di 4,19 risulta essere alta. Dall'istogramma notiamo che le frequenze più alte sono nei punteggi più bassi, mentre la frequenza si riduce nei punteggi più alti, si osserva inoltre una grande dispersione dei punteggi rispetto alla media.

**TABELLA 28.**

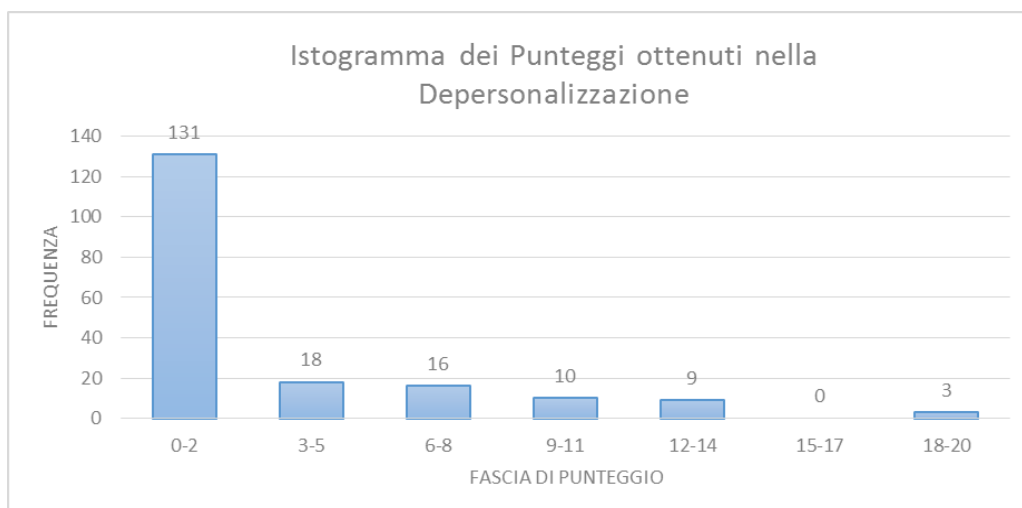
**Punteggi ottenuti nella sottocategoria *Depersonalizzazione***

Range di Valore	Frequenza	Percentuale
0-2	131	70,05%
3-5	18	9,63%
6-8	16	8,56%
9-11	10	5,35%
12-14	9	4,81%
15-17	0	0,00%
18-20	3	1,60%

**TABELLA 28\_1.**

**Media e Dev. Standard**  
**Sottocategoria**  
***Depersonalizzazione***

	Valore
<i>Media</i>	2,66
<i>Dev. Standard</i>	4,19
<i>Minimo</i>	0
<i>Massimo</i>	20



**Img 24. Istogramma dei punteggi ottenuti Nella Depersonalizzazione**

### c) PUNTEGGI MEDI OTTENUTI NELLA REALIZZAZIONE PERSONALE

La sottocategoria della realizzazione personale esprime sentimenti di soddisfazione professionale che si oppongono al burnout, per cui maggiore sarà il punteggio ottenuto in questa sottocategoria minore sarà il burnout e viceversa. Il campione mostra punteggi che vanno da 2 a 48 con un punteggio medio di 34,65 e una deviazione standard pari a 9,85.

**TABELLA 29.**

**Punteggi ottenuti nella sottocategoria *Realizzazione Personale***

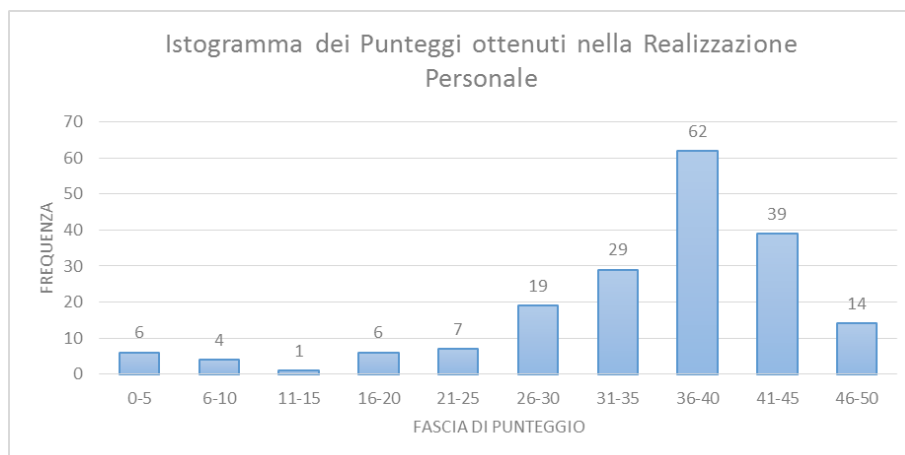
Range di Valore	Frequenza	Percentuale
0-5	6	3,21%
6-10	4	2,14%
11-15	1	0,53%
16-20	6	3,21%
21-25	7	3,74%
26-30	19	10,16%
31-35	29	15,51%
36-40	62	33,16%
41-45	39	20,86%
46-50	14	7,49%

**TABELLA 29\_1.**

**Media e Dev. Standard**  
**Sottocategoria *Realizzazione Personale***

	Valore
<i>Media</i>	34,65
<i>\. Standard</i>	9,85
<i>Minimo</i>	2
<i>Massimo</i>	48





**Img 25. Istogramma dei punteggi ottenuti Nella Realizzazione Personale**

Dal confronto della relazione tra le tre dimensioni di Maslach attraverso l'esame del coefficiente di Pearson si ottiene la misura della forza della relazione lineare tra le variabili.

La correlazione di Pearson per la coppia esaurimento emotivo / depersonalizzazione è pari a 0,506 ed è significativa a livello 0,01 (2-code) per cui la correlazione è bassa e ad un aumento della variabile di esaurimento emotivo non corrisponde sempre un aumento della variabile di depersonalizzazione.

La correlazione tra le scale di esaurimento emotivo e realizzazione personale è negativa e imperfetta  $r = -0,370$  significativa a livello 0,01 (2-code) per cui possiamo affermare che sono indipendenti, infatti aumentando una variabile diminuisce il valore dell'altro, ma non costantemente.

Anche la realizzazione personale e la depersonalizzazione presentano una relazione lineare negativa:  $r = -0,439$  significativa a livello 0,01 (2-code) per cui possiamo asserire che le due variabili sono indipendenti, cioè, l'aumento di una variabile non corrisponde necessariamente la diminuzione dell'altra.

### 5.2.2 DEFINIZIONE DEI VALORI ALTO, MEDIO, BASSO NELLE TRE SOTTOCATEGORIE DEL BURNOUT

Nel Manuale originale di Christina Maslach e Susan E. Jackson i punteggi risultanti dal MBI vengono classificati in tre gruppi di valori (alto, medio, basso) individuando i punteggi al di sotto del 33esimo percentile (valore basso) tra il 33esimo e il 66esimo percentile (valore medio) e al di sopra del 66esimo percentile (valore alto). Secondo questo metodo, sono stati analizzati i punteggi ottenuti nelle varie fasce dei percentili come riportato in tabella:

**TABELLA 30. Punteggi delle tre sottocategorie del burnout ai percentili**

		<b>Esaurimento Emotivo</b>	<b>Depersonalizzazione</b>	<b>Realizzazione Personale</b>
<b>Media</b>		17,14	2,66	34,65
<b>Percentili</b>	10	3,00	0,00	23,00
	20	5,00	0,00	29,00
	30	8,40	0,00	32,00
	40	13,00	0,00	36,00
	50	16,00	1,00	37,00
	60	20,00	1,00	39,00
	70	24,00	2,60	40,00
	80	27,00	6,00	42,00
	90	34,20	9,00	44,20

Poi sono stati individuati i valori medi al 33esimo e 66esimo percentile in modo da dividere i valori dei punteggi in tre parti:

**TABELLA 31. Punteggi delle tre sottocategorie del burnout ai percentili 33,3 e 66,6**

		<b>Esaurimento Emotivo</b>	<b>Depersonalizzazione</b>	<b>Realizzazione Personale</b>
<b>Media</b>		17,14	2,66	34,65
<b>Percentili</b>	33,3	11,00	0,00	33,00
	66,6	22,00	2,00	40,00

Infine è stata realizzata la classificazione in tre livelli basso, medio, alto di ogni sottocategoria.

**TABELLA 32. Categorizzazione dei punteggi delle sottoscale del MBI nel campione oggetto di studio**

	<b>Esaurimento Emotivo</b>	<b>Depersonalizzazione</b>	<b>Realizzazione Personale</b>
Basso	≤ 11	0	≤ 33
Medio	12 - 22	1 - 2	34 - 39
Alto	≥ 23	≥ 3	≥ 40

I punteggi medi, del campione oggetto di studio, ottenuti nelle singole sottocategorie del burnout e la categorizzazione dei punteggi sono stati comparati ad un campione di riferimento italiano (Adattamento e Taratura per l'Italia di Sirigatti e Stefanile, 1993) : si tratta di uno studio su 1800 operatori impegnati in molteplici mansioni lavorative da cui è stata ricavata la categorizzazione dei punteggi nelle tre sottoscale del burnout divisa per professione, ed in particolare è stata presa come riferimento quella riferita al campione degli insegnanti.

Nella tabella sottostante si nota che la media dei punteggi di tutte e tre le sottocategorie coincide fortemente con la media degli insegnanti del campione di Sirigatti e Stefanile (1993) indicando che il campione oggetto di studio segue il trend del campione italiano.

**TABELLA 33. Paragone medie del campione e dei valori di riferimento italiano delle tre sottocategorie del burnout**

	<b>Esaurimento Emotivo</b>	<b>Depersonalizzazione</b>	<b>Realizzazione Personale</b>
<i>MEDIA Campione</i>	17,14	2,66	34,65
<i>MEDIA Riferimento Italiano (Insegnanti)</i>	17,00	2,47	35,00

Di seguito viene riportata la categorizzazione effettuata da Sirigatti e Stefanile (1993) che verrà utilizzata come riferimento in questo studio per l'analisi delle tre sottocategorie del burnout.

**TABELLA 34. Categorizzazione dei punteggi delle sottoscale del MBI nel campione di Sirigatti e Stefanile (1993)**

	<b>Esaurimento Emotivo</b>	<b>Depersonalizzazione</b>	<b>Realizzazione Personale</b>
Basso	$\leq 13$	1	$\leq 33$
Medio	14 - 23	2-3	34 - 39
Alto	$\geq 24$	$\geq 4$	$\geq 40$

L'esaurimento emotivo mostra un valore medio di 17,14 che si colloca nella fascia media  $14 \leq 17,14 \leq 23$  della tabella di Sirigatti Stefanile presa come riferimento.

Valori alti della dimensione esaurimento emotivo possono suggerire l'esistenza di un processo di burnout in corso, perché secondo Maslach e Leiter (1987), l'esaurimento emotivo è la dimensione centrale e una delle prime manifestazioni nel processo della sindrome burnout.

La depersonalizzazione mostra un valore medio di 2,66 che si colloca nella fascia media

2≤2,66≤3 della tabella di Sirigatti Stefanile presa come riferimento.

La realizzazione personale mostra un valore medio di 34,65 che si colloca nella fascia media 34≤34,65≤39 della tabella di Sirigatti Stefanile presa come riferimento.

### 5.2.3 ANALISI DEL LIVELLO DI BURNOUT

Il burnout può essere letto sia in chiave dicotomica (presente od assente), che come variabile continua essendo un processo che si sviluppa gradualmente considerando i vari livelli dei sentimenti provati nelle sue sottocategorie: esaurimento emotivo (EE), depersonalizzazione (DP), realizzazione personale (RP); si ha un basso livello di burnout quando c'è un basso livello di esaurimento e depersonalizzazione ed alto livello di realizzazione, si ha un medio livello di burnout quando c'è un livello medio di tutt'e tre le dimensioni; si ha un alto livello di burnout quando è presente un livello elevato di esaurimento e depersonalizzazione e un basso livello di realizzazione personale.

Maslach e Jackson (1986) ritengono inoltre che un lavoratore è in burnout quando l'esaurimento emotivo e la spersonalizzazione sono ad un livello elevato rispetto alla media, in combinazione con realizzazione personale di sotto della media.

In base alla codifica fatta dagli autori italiani Sirigatti e Stefanile 2003 (adattamento e taratura per l'Italia) le 3 combinazioni dei punteggi nelle tre sottocategorie determinano un burnout basso (EE basso+DP basso+RP alto) un burnout medio ((EE medio+DP medio+RP medio); burnout alto ((EE alto+DP alto+RP basso).

**TABELLA 35. Categorizzazione Livelli di Burnout.**

*Sirigatti, S. & Stefanile, C. (1993). Adattamento e taratura per l'Italia. In C. Maslach & S.Jackson, MBI Maslach Burnout Inventory. Manuale. (pp. 33-42). Firenze: Organizzazioni Speciali*

	<b>Burnout Basso</b>	<b>Burnout Medio</b>	<b>Burnout Alto</b>
EE	≤ 13	14-23	≥ 24
DP	≤ 1	2 - 3	≥ 4
RP	≥ 40	34-39	≤ 33

Analizzando il campione oggetto di studio in riferimento alle combinazioni di riferimento italiano si osservano le seguenti percentuali di burnout: 16,6% burnout basso; 2,7%, burnout medio; 10,2% burnout alto

**TABELLA 36. Percentuali e frequenze dei livelli di Burnout**

<i>Livello di Burnout</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
<i>Burnout Basso</i>	31	16,6%
<i>Burnout Medio</i>	5	2,7%
<i>Burnout Alto</i>	19	10,2%

Questa analisi del burnout considera però solo tre combinazioni possibili dei livelli delle tre sottocategorie e non definisce i livelli di burnout in altre combinazioni di valori (ad es. EE basso+ DP alto + RP alto, oppure alto + DP, alto + RP alto etc.....)

Per completezza si è quindi utilizzata la categorizzazione di Manassero et al (1994) e Guerrero (1998) che considera tutte le combinazioni possibili dei livelli alto medio basso nelle tre sotto categorie (27 combinazioni) raggruppando le combinazioni in cinque livelli possibili di burnout: nullo, basso, medio, abbastanza alto, alto. Nella tabella sottostante sono indicate le combinazioni dei livelli delle tre sottocategorie che definiscono i cinque livelli di burnout.

**TABELLA 37. Combinazioni per la categorizzazione completa dei livelli di Burnout**

<b>EE</b>	<b>DP</b>	<b>RP</b>	<b>Livello di Burnout</b>
Medio	Alto	Basso	<i>Alto</i>
Alto	Medio	Basso	<i>Alto</i>
Alto	Alto	Medio	<i>Alto</i>
Alto	Alto	Basso	<i>Alto</i>
Basso	Basso	Basso	<i>Basso</i>
Basso	Medio	Medio	<i>Basso</i>
Basso	Alto	Alto	<i>Basso</i>
Medio	Basso	Medio	<i>Basso</i>
Medio	Medio	Alto	<i>Basso</i>
Alto	Basso	Alto	<i>Basso</i>
Basso	Medio	Basso	<i>Medio</i>
Basso	Alto	Medio	<i>Medio</i>
Medio	Basso	Basso	<i>Medio</i>
Medio	Medio	Medio	<i>Medio</i>

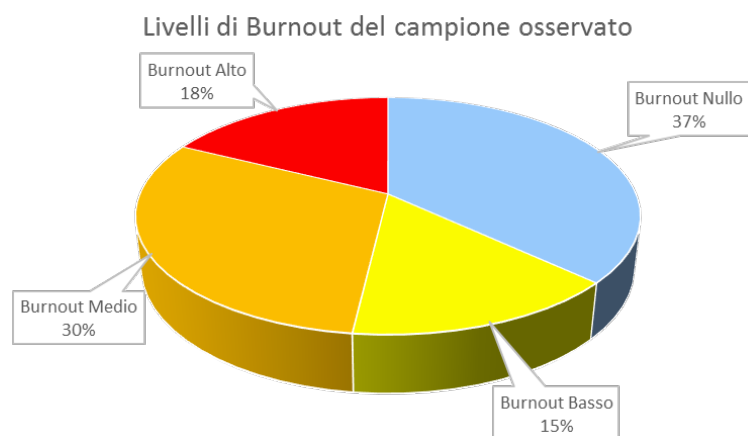
<b>EE</b>	<b>DP</b>	<b>RP</b>	<b>Livello di Burnout</b>
Medio	Alto	Alto	<i>Medio</i>
Alto	Basso	Medio	<i>Medio</i>
Alto	Medio	Alto	<i>Medio</i>
Basso	Alto	Basso	<i>Abbastanza Alto</i>
Medio	Medio	Basso	<i>Abbastanza Alto</i>
Medio	Alto	Medio	<i>Abbastanza Alto</i>
Alto	Basso	Basso	<i>Abbastanza Alto</i>
Alto	Medio	Medio	<i>Abbastanza Alto</i>
Alto	Alto	Alto	<i>Abbastanza Alto</i>
Basso	Basso	Alto	<i>Nullo</i>
Basso	Basso	Medio	<i>Nullo</i>
Basso	Medio	Alto	<i>Nullo</i>
Medio	Basso	Alto	<i>Nullo</i>

Secondo la categorizzazione di livelli di burnout secondo Manassero si osservano le seguenti percentuali di soggetti bournizzati nel campione oggetto di studio: il 17,6% presenta burnout alto; il 13,9%, abbastanza-alto, il 16,6% medio, il 15% basso. Questa categorizzazione ci dà anche la possibilità di calcolare la percentuale dei soggetti che

non presentano burnout che nel nostro campione è del 37%.

**TABELLA 38. Percentuali e frequenze dei livelli di Burnout secondo la codifica di Manassero et. Al. (1994) e Guerrero (1998)**

<i>Livello di Burnout</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
<i>Nullo</i>	69	36,9%
<i>Basso</i>	28	15,0%
<i>Medio</i>	31	16,6%
<i>Abbastanza Alto</i>	26	13,9%
<i>Alto</i>	33	17,6%



**Img 26. Torta con le percentuali dei livelli di burnout**

Per comodità di visualizzazione ed analisi ho raggruppato i 5 livelli di burnout di Manassero et al (1994) y Guerrero (1998) in tre livelli:

Alto (alto + abbastanza alto), medio (medio), basso (basso). Otteniamo la seguente rappresentazione dei soggetti bournizzati in percentuale:

Il 63,1% del campione presenta burnout diviso in alto medio e basso, il restante 36,9% non presenta burnout.

#### 5.2.4 ANALISI DEGLI ITEMS

Allo scopo di individuare da quale item fosse più influenzato il punteggio medio ottenuto nelle tre sottocategorie sono stati calcolati i valori medi ottenuti in ciascuno dei 22 item del MBI divisi nelle tre sottocategorie del burnout: EE (esaurimento emotivo),

DP (depersonalizzazione), RP (realizzazione personale). Nella tabella sottostante vengono mostrati i punteggi medi ottenuti in ciascuno dei 22 items in ordine decrescente

**TABELLA 39. Punteggi medi ottenuti in ciascun dei 22 items del MBI in ordine decrescente**

<b>Item n°</b>	<b>Sottocategoria</b>	<b>Media</b>
17	<i>RP</i>	4,87
18	<i>RP</i>	4,71
7	<i>RP</i>	4,67
4	<i>RP</i>	4,18
19	<i>RP</i>	4,10
21	<i>RP</i>	4,06
9	<i>RP</i>	4,03
12	<i>RP</i>	4,03
2	<i>EE</i>	3,18
1	<i>EE</i>	2,57
14	<i>EE</i>	2,29
8	<i>EE</i>	1,90
3	<i>EE</i>	1,86
13	<i>EE</i>	1,58
20	<i>EE</i>	1,40
6	<i>EE</i>	1,29
16	<i>EE</i>	1,07
10	<i>DP</i>	0,86
11	<i>DP</i>	0,59
22	<i>DP</i>	0,51
5	<i>DP</i>	0,37
15	<i>DP</i>	0,32

I punteggi medi più alti, come mostrato nella tabella sottostante, si ottengono negli items 17,18,7,4,19 che sono cinque degli otto items che appartengono alla sottocategoria della realizzazione personale.

**TABELLA 40. Items con punteggi medi più alti nella sottocategoria Realizzazione Personale**

Numero	Sottocategoria	Items MBI
17	RP	<i>Riesco facilmente a rendere gli allievi rilassati ed a proprio agio</i>
18	RP	<i>Mi sento rallegrato dopo aver lavorato con i miei allievi</i>
7	RP	<i>Affronto efficacemente i problemi dei miei allievi</i>
4	RP	<i>Posso capire facilmente come la pensano i miei allievi</i>
19	RP	<i>Ho realizzato molte cose di valore nel mio lavoro</i>

Gli items dell'esaurimento emotivo ottengono nel campione i punteggi intermedi.

Nella tabella successiva osserviamo che i punteggi medi più bassi si ottengono in tutti gli items della depersonalizzazione.

**TABELLA 41. Items con punteggi medi più bassi nella sottocategoria Depersonalizzazione**

Numero	Sottocategoria	Items MBI
15	DP	<i>Non mi importa veramente di ciò che succede ad alcuni allievi</i>
5	DP	<i>Mi pare di trattare alcuni allievi come se fossero degli oggetti</i>
22	DP	<i>Ho l'impressione che gli allievi diano la colpa a me per i loro</i>
11	DP	<i>Ho paura che questo lavoro mi possa indurire emotivamente</i>
10	DP	<i>Da quando ho iniziato a lavorare a scuola sono diventato più</i>

Possiamo riassumere che:

- La Realizzazione personale è influenzata maggiormente dall’Item n.17, punteggio medio 4,87 (*“Arrivo facilmente a creare un’atmosfera rilassata con i miei alunni”*);
- L’Esaurimento Emotivo è influenzato maggiormente dall’Item n.2, punteggio medio 3,18 (*“Alla fine della giornata di lavoro mi sento al limite”*);
- La Depersonalizzazione è influenzata maggiormente dall’Item n.10, punteggio medio 0,86 (*“Sono diventato più insensibile agli altri da quando svolgo questo lavoro”*).

Per verificare la coerenza interna tra gli Items è stato calcolato il coefficiente alfa di Cronbach come riportato in tabella:



**TABELLA 42. Coefficienti Di Attendibilità Degli Items Nella Versione Italiana**

<i>Sottocategoria</i>	<i>Alfa</i>	<i>n. Items</i>
<i>Esaurimento Emotivo</i>	0,891	9
<i>Depersonalizzazione</i>	0,718	5
<i>Realizzazione Personale</i>	0,816	8

### 5.2.5 ANALISI DEI PUNTEGGI MEDI DI EE, DP, RP IN RELAZIONE ALLE VARIABILI SOCIODEMOGRAFICHE E LAVORATIVE DEL QUESTIONARIO

EE= Esaurimento emotivo

DP= Depersonalizzazione

RP= Realizzazione personale

#### **EE DP RP medi per SCUOLA**

Analizzando i valori medi di EE DP RP per scuola campionata i valori di EE e DP medio sono pressochè simili in tutte le scuole (intorno al valore 17 per EE e intorno al valore 3 per DP) tranne in una scuola identificata come scuola B dove il valore di esaurimento e motivo è basso (13,95) e anche quello di depersonalizzazione (1,71). In questa scuola la realizzazione personale mostra valori medi tra i più alti (34,57).

#### **EE DP RP medi PER RANGE ETA**

Valutando i punteggi medi delle tre sottocategorie del burnout nelle fasce di età: <45 anni, tra 45 e 55 anni, oltre 55 anni si osserva che: la DP mostra un punteggio più basso (2,41) nella fascia di età tra i 45 e i 55 anni mentre ha punteggio più alto (3,10) nel range <=45 anni; la RP è maggiore (37,00) nei soggetti più giovani e diminuisce con l'età (33,95). L'EE è più alto (18,06) nei soggetti più giovani e diminuisce con l'avanzare dell'età (16,35). Dall'analisi con ANOVA non sono emerse differenze significative.

TABELLA 43. Sottocategorie per <i>Range di Età</i>			
Range Età	Medie		
	EE	DP	RP
<i>&lt;= 45</i>	18,06	3,10	37,00
<i>Tra 45 e 55</i>	16,98	2,41	35,07
<i>&gt;55</i>	16,35	2,74	33,95

TABELLA 43_1. Analisi Anova per <i>Range di Età</i>		
	F	Sig.
EE	0,227	0,797
DP	0,333	0,717
RP	1,031	0,359

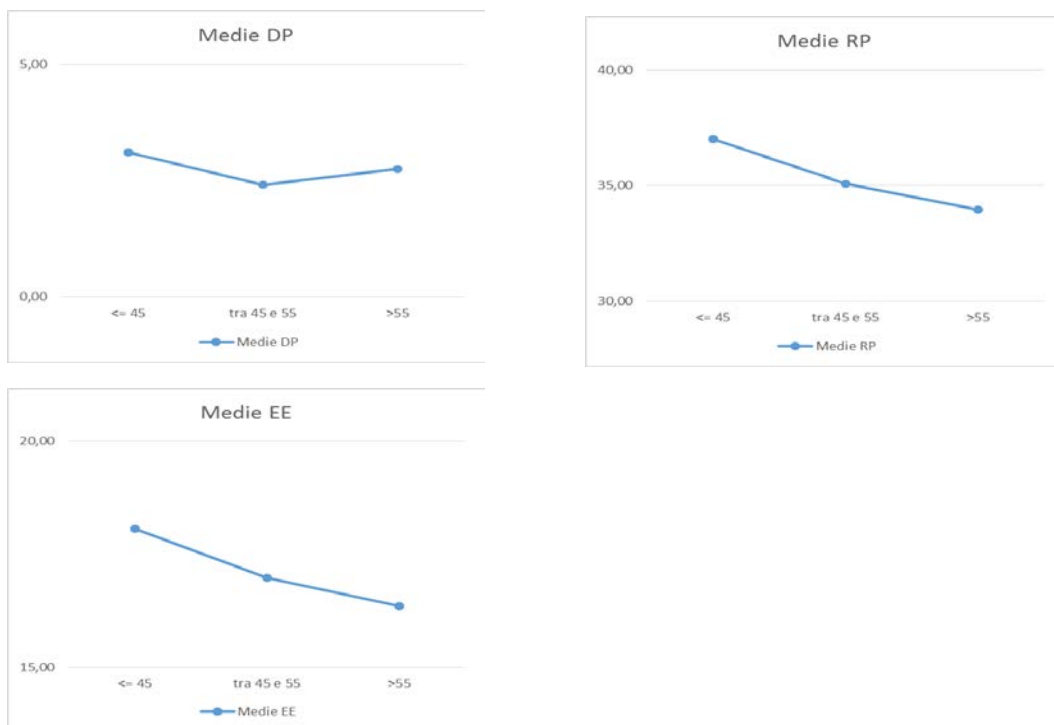
### EE DP RP medi PER GENERE

Dalla tabella 44 si evince che la media dei punteggi ottenuti nella esaurimento emotivo è maggiore per le donne 17,78 contro 15,29 per gli uomini. Invece il punteggio medio ottenuto nella depersonalizzazione è maggiore per gli uomini 3,38 contro 2,66 nelle donne. I valori medi nella realizzazione personale sono pressochè uguali nei due sessi 34,31 per gli uomini e 34,76 per le donne. L'analisi del T Test non ha evidenziato differenze significative.

TABELLA 44. Sottocategorie per <i>Genere</i>			
Genere	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Maschio</i>	15,29	3,38	34,31
<i>Femmina</i>	17,78	2,41	34,76

TABELLA 44_1. Analisi Anova per <i>Genere</i>		
	F	Sig.
EE	1,684	0,196
DP	1,906	0,169
RP	0,074	0,786

Nei grafici di seguito viene rappresentato l'andamento dei punteggi medi nelle tre sottocategorie del burnout nei due sessi.



Img 27. Medie delle sottocategorie del Burnout per genere

## EE DP RP medi PER STATO CIVILE

Osservando i valori dei punteggi medi per stato civile si osservano alcune evidenze: l'esaurimento emotivo medio è maggiore (19,69) nei separati-divorziati, così come la depersonalizzazione (3,46) ma anche la realizzazione personale è abbastanza alta (36,50). Dall'analisi con ANOVA non sono emerse differenze significative.

TABELLA 45. Sottocategorie per <i>Stato Civile</i>			
Stato Civile	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Coniugato-Convivente</i>	16,44	2,41	33,95
<i>Separato-Divorziato</i>	19,69	3,46	36,50
<i>Libero</i>	18,71	3,29	37,00
<i>Vedovo/vedova</i>	/	/	/

TABELLA 45_1. Analisi Anova per <i>Stato Civile</i>		
	F	Sig.
<b>EE</b>	1,102	0,334
<b>DP</b>	0,952	0,388
<b>RP</b>	1,417	0,245

## EE DP RP medi per ANNI DI INSEGNAMENTO

Raggruppando i valori di risposta in chi ha meno di 10 anni di insegnamento, tra 10 e 20 e superiore a 20 anni si osservano valori medi di EE, DP e RP simili che si aggirano al valore 17 per EE, 2,5 per DP e 35 per RP.

Dall'analisi con ANOVA non sono emerse differenze significative.

<b>TABELLA 46.</b> <b>Sottocategorie per Anzianità di Servizio</b>			
<b>Range</b>	<b>Medie</b>		
	<b>EE</b>	<b>DP</b>	<b>RP</b>
<i>&lt; =10</i>	16,39	2,81	34,69
<i>Tra 10 e 20</i>	17,00	2,27	35,11
<i>&gt; 20</i>	17,06	2,80	34,73

<b>TABELLA 46_1.</b> <b>Analisi Anova per Anzianità di Servizio</b>		
	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>EE</b>	0,037	0,964
<b>DP</b>	0,319	0,727
<b>RP</b>	0,032	0,968

## EE DP RP medi PER AREA DI INSEGNAMENTO

Dall'analisi dei valori dei punteggi medi nelle tre sottocategorie del burnout suddivisi per area di insegnamento si osserva che l'esaurimento emotivo (18,25) e la depersonalizzazione (3,61) sono più alti nell'area fisica-artistica mentre la realizzazione personale è più bassa negli insegnanti di religione (24,00) e si mantiene alta nelle altre aree di insegnamento (intorno a 35,00).

Dall'analisi con ANOVA non sono emerse differenze significative.

<b>TABELLA 47.</b> <b>Sottocategorie per Area di Insegnamento</b>			
<b>Area</b>	<b>Medie</b>		
	<b>EE</b>	<b>DP</b>	<b>RP</b>
<i>Matematica-Scientifica</i>	16,53	2,56	36,34
<i>Linguistica-Letteraria</i>	18,00	2,62	35,12
<i>Fisica-Artistica</i>	18,25	3,61	32,75
<i>Sostegno</i>	16,03	1,94	35,71
<i>Religione</i>	4,33	2,00	24,00

<b>TABELLA 47_1.</b> <b>Analisi Anova per Area di Insegnamento</b>		
	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>EE</b>	1,259	0,288
<b>DP</b>	0,630	0,642
<b>RP</b>	1,622	0,171

La successiva analisi LSD evidenzia invece come ci siano delle differenze significative nelle diverse sottoscale. Gli insegnanti di Religione infatti presentano un valore medio

di EE significativamente minore rispetto agli insegnanti dell'area Linguistica-Letteraria ( $\Delta=-13,67$ ; sig.= 0,041) e Fisica-Artistica ( $\Delta=-13,92$ ;sig.=0,044). Sempre gli insegnanti di Religione hanno un valore medio di RP significativamente minore rispetto agli insegnanti dell'area Matematica-Scientifica ( $\Delta=-12,34$ ; sig.=0,032), dell'area Linguistica-Letteraria ( $\Delta=-11,12$ ; sig.=0,047) e degli insegnanti di Sostegno ( $\Delta=-11,71$ ; sig.=0,041).

**TABELLA 47\_2. Analisi post hoc LSD per Area di Insegnamento**

Variabile dipendente			Differenza fra medie (I-J)	Sig.
EE	Religione	Linguistica-Letteraria	-13,67*	0,041
		Fisica-Artistica	-13,92*	0,044
RP	Religione	Matematica-Scientifica	-12,34*	0,032
		Linguistica-Letteraria	-11,12*	0,047
		Sostegno	-11,71*	0,041

## EE DP RP medi per SCELTA INSEGNAMENTO

La media dell'EE (18,25) e la DP (3,61) sono più alte per chi ha scelto l'insegnamento come ripiego. La RP risulta essere minore (32,75) per chi ha scelto l'insegnamento come ripiego.

Dai risultati dell'analisi con ANOVA si evidenziano differenze significative con la scelta dell'insegnamento: per la sottoscala EE ( $F=11,283$  e sig=0,000) e per DP ( $F=11,270$  e sig=0,000). Per RP non si evidenziano differenze significative ( $F=2,242$  e sig.=0,108).

TABELLA 48. Sottocategorie per Scelta di Insegnare			
Scelta di Insegnare	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Una libera scelta</i>	16,30	2,43	34,91
<i>Una scelta suggerita</i>	18,00	2,62	35,12
<i>Un ripiego</i>	18,25	3,61	32,75

TABELLA 48_1. Analisi Anova per Scelta di Insegnare		
	F	Sig.
<b>EE</b>	11,283	<b>0,000</b>
<b>DP</b>	11,270	<b>0,000</b>
<b>RP</b>	2,249	0,108

La successiva analisi LSD indica che il valore medio di EE tra chi ha indicato l'insegnamento come “libera scelta” è significativamente minore di chi ha indicato “una scelta suggerita” ( $\Delta=-21,36$ ; sig.= 0,001) o “un ripiego” ( $\Delta=-15,53$ ;sig.=0,001).

Per la sottoscale DP chi ha indicato l'insegnamento come “*un ripiego*” presenta un valore medio significativamente più basso rispetto a chi ha indicato “*una scelta suggerita*” ( $\Delta=9,17$ ; sig.= 0,001) o “*libera scelta*” ( $\Delta=7,73$ ; sig.=0,000).

Per la sottoscale RP, nonostante nell'analisi Fra Gruppi non abbia evidenziato differenze significative, l'analisi Entro i Gruppi mostra che il valore medio di Realizzazione Personale di chi ha indicato l'insegnamento come una “*libera scelta*” è significativamente maggiore rispetto a chi ha indicato “*un ripiego*” ( $\Delta=8,58$ ; sig.= 0,036).

**TABELLA 48\_2. Analisi post hoc LSD per Scelta di Insegnare**

Variabile dipendente			Differenza fra medie (I-J)	Sig.
EE	Una libera scelta	Una scelta suggerita	-21,36*	0,001
		Un ripiego	-15,53*	0,001
DP	Un ripiego	Una libera scelta	7,73*	0,000
		Una scelta suggerita	9,17*	0,001
RP	Una libera scelta	Un ripiego	8,58*	0,036

\*. La differenza media è significativa al livello 0.05

## EE DP RP medi per RANGE DI ALUNNI SEGUITI

L'EE è maggiore (24,79) negli insegnanti che seguono più alunni così come la DP (4,74). La RP risulta essere minore (31,68) quando gli alunni seguiti sono di più.

Dai risultati dell'analisi con ANOVA si evidenziano differenze significative con il numero di alunni seguiti: per la sottoscala EE ( $F=4,501$  e sig=0,005) e per DP ( $F=3,555$  e sig=0,020). Per RP non si evidenziano differenze significative ( $F=2,430$  e sig.=0,067).

TABELLA 49.			
Sottocategorie per Range di Alunni Seguiti			
Range di alunni	Medie		
	EE	DP	RP
$\leq 7$	17,23	2,58	33,77
Tra 16 e 80	14,97	1,84	36,52
Tra 81 e 200	19,69	3,71	32,13
$> 200$	24,79	4,74	31,68

TABELLA 49_1.		
Analisi Anova per Range di Alunni Seguiti		
	F	Sig.
EE	4,501	<b>0,005</b>
DP	3,355	<b>0,020</b>
RP	2,430	0,067

La successiva analisi LSD, evidenzia che chi segue più di 200 alunni ha un valore medio di EE significativamente maggiore da chi segue tra 16 e 80 alunni ( $\Delta=9,82$ ; sig.=0,001) e da chi segue meno di 7 alunni ( $\Delta=7,59$ ; sig.=0,027). Anche chi segue tra 81 e 200 alunni ha un valore di EE maggiore rispetto a chi ne segue tra 16 e 80 ( $\Delta=4,72$ ; sig.=0,027).

Per la sottoscale DP chi segue tra 16 e 80 alunni presenta un valore medio significativamente più basso rispetto a chi segue tra 81 e 200 alunni ( $\Delta=-1,87$ ; sig.=0,020) e a chi segue più di 200 alunni ( $\Delta=-2,89$ ; sig.=0,008).

Per la sottoscale RP, nonostante nell'analisi Fra Gruppi non ha evidenziato differenze significative, l'analisi Entro i Gruppi mostra che chi segue tra 16 e 80 alunni ha un valore medio di RP maggiore rispetto a chi ne segue tra 81 e 200 alunni ( $\Delta=4,39$ ; sig.=0,020).

**TABELLA 49\_2. Analisi post hoc LSD per Range di Alunni Seguiti**

Variabile dipendente			Differenza fra medie (I-J)	Sig.
EE	> 200	Tra 16 e 80	9,82*	0,001
		< =7	7,59*	0,027
	Tra 81 e 200	Tra 16 e 80	4,72*	0,027
DP	Tra 16 e 80	Tra 81 e 200	-1,87*	0,020
		> 200	-2,89*	0,008
RP	Tra 16 e 80	Tra 81 e 200	4,39*	0,020

### **EE DP RP medi per ALUNNI DISABILI PRESENTI IN CLASSE**

EE (19,49) e DP (3,23) aumentano con il numero di alunni disabili mentre RP diminuisce (33,54). Dai risultati dell'analisi con ANOVA si evidenziano differenze significative con il numero di alunni disabili solo per la sottoscala EE ( $F=5,975$  e sig=0,003). Per DP ( $F=2,100$  e sig=0,126) e RP ( $F=1,715$  e sig.=0,183) non si evidenziano differenze significative.

<b>TABELLA 50.</b> <b>Sottocategorie per Range di Alunni Disabili Seguiti</b>			
Range di alunni disabili	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Nessuno</i>	9,30	1,30	37,20
<i>Uno</i>	15,04	2,09	36,04
<i>Più di Uno</i>	19,49	3,23	33,54

<b>TABELLA 50_1.</b> <b>Analisi Anova per Range di Alunni Disabili Seguiti</b>		
	F	Sig.
<b>EE</b>	4,501	<b>0,005</b>
<b>DP</b>	3,355	<b>0,020</b>
<b>RP</b>	2,430	0,067

La successiva analisi LSD indica che il valore medio di EE tra chi segue più di un alunno disabile è significativamente maggiore rispetto a chi non ne segue nessuno ( $\Delta=10,19$ ; sig.= 0,006) e a chi ne segue uno ( $\Delta=4,44$ ;sig.=0,012).

Per le altre sottoscale non vi sono differenze significative.

**TABELLA 50\_2. Analisi post hoc LSD per Range di Alunni Disabili Seguiti**

Variabile dipendente		Differenza fra medie (I-J)	Sig.
EE	Più di uno	Nessuno	10,19*
		Uno	4,44*

## EE DP RP medi per ALUNNI CON BES E DSA PRESENTI IN CLASSE

I punteggi medi ottenuti in ciascuna sottocategoria del burnout in base alla presenza in classe di alunni con bisogni educativi speciali (BES) e/o disturbi specifici di apprendimento (DSA) risultano essere più alti (3,46) nel caso della DP con la presenza di un alunno BES/DSA, mentre le medie dei punteggi di EE risultano essere più alte sia per le classi con un solo caso (18,07) di BES/DSA sia per le classi con più di un alunno (17,45) BES/DSA. La RP assume valori simili per classi con più di un alunno (35,61) BES/DSA e classi con nessun (36,50) BES/DSA.

Dai risultati dell'analisi con ANOVA si evidenziano differenze significative con il numero di alunni BES/DSA solo per la sottoscala DP ( $F=3,267$  e sig=0,040). Per EE ( $F=1,767$  e sig=0,174) e RP ( $F=1,968$  e sig.=0,143) non si evidenziano differenze significative.



TABELLA 51.			
Sottocategorie per Alunni con BES DSA presenti in classe			
Alunni BES DSA presenti in classe	Medie		
	EE	DP	RP
Nessuno	13,31	1,85	36,50
Uno	18,07	3,46	33,01
Più di Uno	17,45	1,97	35,61

TABELLA 51_1.		
Analisi Anova per Alunni con BES DSA presenti in classe		
	F	Sig.
EE	4,501	<b>0,005</b>
DP	3,355	<b>0,020</b>
RP	2,430	0,067

La successiva analisi LSD indica che il valore medio di DP tra chi segue un alunno BES/DSA è significativamente maggiore rispetto a chi ne segue più di uno ( $\Delta=1,48$ ; sig.= 0,021).

Per le altre sottoscale non vi sono differenze significative.

TABELLA 51\_2. Analisi post hoc LSD per Range di Alunni Disabili Seguiti

Variabile dipendente			Differenza fra medie (I-J)	Sig.
DP	Uno	Più di uno	1,48*	0,021



Img 28. Medie delle sottocategorie del Burnout per Alunni Disabili Seguiti

## EE DP RP medi per TIPOLOGIA DI ALUNNO

In base alla definizione di tipologia di alunno che ha dato ciascun docente si osserva che punteggi alti di EE si riscontrano in chi ha risposto “*per lo più irrequieti*” (19,71) e “*apatici*” (19,21); per la DP i valori medi sono simili per tutte le risposte prese in esame (circa 2,5) tranne per la risposta “*di alto livello culturale*” (0,67). La RP assume punteggio medio alto per la risposta “*di alto livello culturale*” (41,67).

**TABELLA 52. Sottocategorie per Tipologia di Alunno**

Tipologia di Alunno	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Tranquilli</i>	11,11	2,30	34,70
<i>Vivaci</i>	17,47	2,87	34,51
<i>Per lo più irrequieti</i>	19,71	2,69	32,91
<i>Di basso livello culturale</i>	17,22	2,46	35,88
<i>Di alto livello culturale</i>	1,67	0,67	41,67
<i>Apatici</i>	19,21	2,08	35,83

L'analisi del T Test per campioni indipendenti ha evidenziato delle differenze significative per la sottoscala EE con la risposta “*Tranquilli*” (T=3,841 e sig. 2-code=0,000), la risposta “*di alto livello culturale*” (T=12,906 e sig. 2-code=0,000) e la risposta “*per lo più irrequieti*” (T=-1,985 e sig. 2-code=0,049).

**TABELLA 52\_1. Analisi T Test per Tipologia di Alunno**

	EE	
	T	Sig. 2-code
<i>Tranquilli</i>	3,841	<b>0,000</b>
<i>Per lo più irrequieti</i>	1,985	<b>0,049</b>
<i>Di alto livello culturale</i>	12,906	<b>0,000</b>



**Img 29. Medie delle sottocategorie del Burnout per Tipologia di Alunno**

## EE DP RP medi CORSI DI AGGIORNAMENTO

I valori medi di esaurimento emotivo, depersonalizzazione e realizzazione personale riferiti alla quantità di corsi di aggiornamento frequentati annualmente da ciascun docente mostrano che l'EE (17,93) e la DP (3,00) sono più alti per chi ha frequentato “da uno a tre corsi di aggiornamento”. La RP scende nelle risposte “da uno a tre corsi di aggiornamento” (34,06) e “più di tre corsi” (34,60).

Dall'analisi con ANOVA non sono emerse differenze significative.

**TABELLA 53. Sottocategorie per Corsi di Aggiornamento**

Corsi di aggiornamento	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Nessuno</i>	16,43	1,80	36,43
<i>Da uno a tre</i>	17,93	3,00	34,06
<i>Più di tre</i>	16,04	2,56	34,60



**Img 30. Medie delle sottocategorie del Burnout per Corsi di Aggiornamento**

## EE DP RP medi per GIUDIZIO INSEGNAMENTO

Alla domanda su come i docenti definirebbero la propria professione si è osservato che L'EE (31,56) e la DP (6,00) assumono punteggi medi più alti per la risposta "frustrante". I valori di punteggio medio per la realizzazione personale sono simili per tutte le voci tranne che per la risposta "affascinante" (40,88) in cui assume punteggio maggiore.

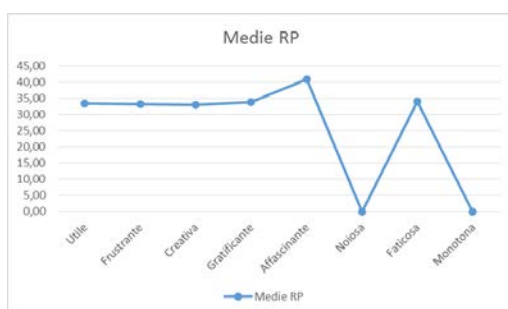
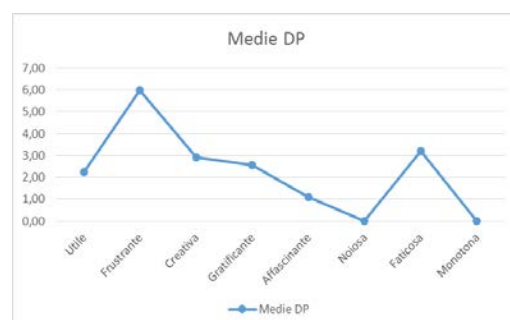
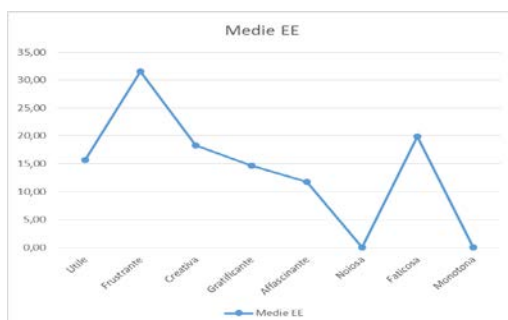
Per avere una visione generale i risultati sono stati osservati per la variabile di risposta organizzata in due gruppi "*buona opinione*" e "*cattiva opinione*". L'EE (21,79) e la DP (3,64) sono mediamente più alti per la cattiva opinione mentre la RP media è minore (33,98).

TABELLA 54.			
Sottocategorie per Giudizio sull'insegnamento			
Giudizio Insegnamento	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Utile</i>	15,73	2,25	33,50
<i>Frustrante</i>	31,56	6,00	33,33
<i>Creativa</i>	18,33	2,92	32,96
<i>Gratificante</i>	14,71	2,55	33,92
<i>Affascinante</i>	11,80	1,08	40,88
<i>Noiosa</i>	-	-	-
<i>Faticosa</i>	19,91	3,19	34,11
<i>Monotona</i>	-	-	-

TABELLA 54_1.			
Sottocategorie per Opinione Insegnamento			
	EE	DP	RP
<i>Buona Opinione</i>	21,79	3,64	33,98
<i>Cattiva Opinione</i>	15,16	2,24	34,93

L'analisi del T Test per campioni indipendenti ha evidenziato delle differenze significative solo per la sottoscala EE (T=3,734 e sig. 2-code=0,000).

TABELLA 54_2. Analisi T Test per Opinione Insegnamento		
	EE	
	T	Sig. 2-code
<i>Opinione Insegnamento</i>	3,734	0,000



Img 31. Medie delle sottocategorie del Burnout per Giudizio Insegnamento



**Img 32. Medie delle sottocategorie del Burnout per Opinione Insegnamento**

### EE DP RP medi per SODDISFAZIONE LAVORATIVA

L'EE (24,18) e la DP (4,68) assumono punteggi medi più alti per la risposta “No”. La RP media è più alta (36,23) per la risposta “Sì”.

Dai risultati dell’analisi con ANOVA si evidenziano differenze significative con la variabile sia per la sottoscala EE ( $F=6,324$  e  $\text{sig}=0,002$ ) sia per la sottoscala DP ( $F=4,018$  e  $\text{sig}=0,020$ ). Per RP non si sono evidenziate differenze significative ( $F=1,640$  e  $\text{sig}=0,197$ ).

TABELLA 55. Sottocategorie per Soddisfazione lavorativa			
Soddisfazione Lavorativa	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Si</i>	14,60	1,99	36,23
<i>Abbastanza</i>	17,53	2,72	33,45
<i>No</i>	24,18	4,82	34,32

TABELLA 55_1. Analisi Anova per Soddisfazione lavorativa		
	F	Sig.
<b>EE</b>	6,324	<b>0,002</b>
<b>DP</b>	4,018	<b>0,020</b>
<b>RP</b>	1,640	0,197

La successiva analisi LSD indica che il valore medio di EE tra chi ha risposto “No” è significativamente maggiore rispetto a chi ha risposto “Sì” ( $\Delta=9,58$ ; sig.= 0,001) e a chi ha risposto “Abbastanza” ( $\Delta=6,65$ ; sig.=0,014). Il valore medio di DP tra chi ha risposto “No” è significativamente maggiore rispetto a chi ha risposto “Sì” ( $\Delta=2,83$ ; sig.= 0,005) e a chi ha risposto “Abbastanza” ( $\Delta=2,10$ ; sig.=0,034).

Per la sottoscale RP non vi sono differenze significative.

**TABELLA 55\_2. Analisi post hoc LSD per Soddisfazione lavorativa**

Variabile dipendente			Differenza fra medie (I-J)	Sig.
EE	No	Sì	9,58*	0,001
		Abbastanza	6,65*	0,014
DP	No	Sì	2,83*	0,005
		Abbastanza	2,10*	0,034



**Img 33. Medie delle sottocategorie del Burnout per Soddisfazione Lavorativa**

## EE DP RP medi per CONSEGUENZE DEL LAVORO

L'EE (26,43) e la DP (10,86) assumono punteggi medi più alti per la risposta “Depressione”. La RP media è più alta per la risposta “Superficialità nel rapporto con alunni e genitori” (39,67) e per la risposta “Scoraggiamento ed indifferenza” (39,56).

TABELLA 56.			
Sottocategorie per <i>Conseguenze del lavoro</i>			
Conseguenze del lavoro	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Ansia e tensione emotiva</i>	19,28	2,37	35,61
<i>Depressione</i>	26,43	10,86	32,57
<i>Disturbi Fisici</i>	21,59	1,96	37,63
<i>Minore efficienza lavorativa</i>	16,93	3,29	34,50
<i>Superficialità nel rapporto....</i>	9,33	2,67	39,67
<i>Conflittualità familiare</i>	14,50	3,00	37,75
<i>Irritabilità</i>	19,18	2,75	35,58
<i>Frequenti assenze</i>	-	-	-
<i>Insonnia</i>	21,71	3,82	35,07
<i>Scoraggiamento ed indifferenza</i>	18,94	3,25	39,56
<i>Stanchezza continua</i>	19,42	2,35	33,85
<i>Tendenza all'isolamento</i>	15,00	6,75	33,00
<i>Nessuna delle precedenti</i>	11,00	1,54	31,77



Img 34. Medie delle sottocategorie del Burnout per Conseguenze del lavoro



I risultati dell'analisi T Test per campioni indipendenti evidenziano delle differenze significative con le risposte riportate nella seguente tabella:

**TABELLA 56\_1. Analisi T Test per Opinione Insegnamento**

	EE		DP		RP	
	T	Sig. 2-code	T	Sig. 2-code	T	Sig. 2-code
<i>Ansia e Tensione Emotiva</i>	-2,544	<b>0,012</b>	///	///	///	///
<i>Depressione</i>	-2,201	<b>0,029</b>	-3,135	<b>0,020</b>	///	///
<i>Disturbi Fisici</i>	-2,679	<b>0,010</b>	///	///	-2,584	<b>0,012</b>
<i>Insonnia</i>	-2,786	<b>0,008</b>	///	///	///	///
<i>Scoraggiamento</i>	///	///	///	///	-3,658	<b>0,001</b>
<i>Stanchezza Continua</i>	-2,020	<b>0,045</b>	///	///	///	///
<i>Tendenza all'isolamento</i>	///	///	-1,993	<b>0,048</b>	///	///
<i>Nessuna delle precedenti</i>	2,015	<b>0,045</b>	///	///	///	///

### EE DP RP medi per VARIAZIONE DELLA MOTIVAZIONE

Il punteggio medio di EE è più alto (20,72), così come la DP (3,81) nel caso in cui la motivazione al lavoro è diminuita, ed è più basso per l'ee (13,17) nel caso in cui la motivazione è aumentata. La RP è minore (33,64) per una motivazione diminuita nel tempo.

Dai risultati dell'analisi con ANOVA si evidenziano differenze significative con la variabile sia per la sottoscala EE (F=5,353 e sig=0,006) sia per la sottoscala DP (F=3,086 e sig=0,048). Per RP non si sono evidenziate differenze significative (F=0,733 e sig=0,482).

TABELLA 57. Sottocategorie per Variazione della Motivazione			
Motivazione	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Rimasta invariata</i>	17,03	2,00	35,68
<i>Aumentata</i>	13,17	2,45	34,94
<i>Diminuita</i>	20,72	3,81	33,64

TABELLA 57_1. Analisi Anova per Variazione della Motivazione		
	F	Sig.
<b>EE</b>	5,353	<b>0,006</b>
<b>DP</b>	3,086	<b>0,048</b>
<b>RP</b>	0,733	0,482

La successiva analisi LSD indica che il valore medio di EE tra chi ha risposto “Diminuita” è significativamente maggiore rispetto a chi ha risposto “Aumentata”

( $\Delta=7,55$ ; sig.= 0,001). Il valore medio di DP tra chi ha risposto “*Diminuita*” è significativamente maggiore rispetto a chi ha risposto “*Rimasta Invariata*” ( $\Delta=1,81$ ; sig.= 0,014).

Per la sottoscala RP non vi sono differenze significative.

**TABELLA 57\_2. Analisi post hoc LSD per *Variazione della Motivazione***

Variabile dipendente			Differenza fra medie (I-J)	Sig.
EE	Diminuita	Aumentata	7,55*	0,001
DP	Diminuita	Rimasta invariata	1,81*	0,014



**Img 35. Medie delle sottocategorie del Burnout per Variazione della Motivazione**

### **EE DP RP medi per ALUNNO RITENUTO PIU' DIFFICILE**

Il punteggio medio più alto per EE (18,73) si riscontra per l'alunno aggressivo, quello più alto per DP (5,29) per l'alunno eccessivamente vivace; la RP è minore (33,45) per l'alunno aggressivo.

Dai risultati dell'analisi con ANOVA si evidenziano differenze significative con la variabile sia per la sottoscala EE ( $F=2,223$  e sig=0,043) sia per la sottoscala DP ( $F=2,640$  e sig=0,018). Per RP non si sono evidenziate differenze significative ( $F=1,901$  e sig=0,083).

TABELLA 58.			
Sottocategorie per <i>Alunno più Difficile</i>			
Alunno più difficile	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Eccessivamente Vivace</i>	18,29	5,29	34,08
<i>Lento e svogliato</i>	15,15	1,46	40,23
<i>Che si lamenta spesso per disturbi fisici</i>	3,00	-	36,00
<i>Aggressivo</i>	18,73	2,29	33,46
<i>Troppo dipendente dall'insegnante</i>	16,50	1,50	35,50
<i>Che vuol sapere tutto</i>	-	-	-
<i>Chiuso in se stesso</i>	14,97	2,66	36,49

TABELLA 58_1.		
Analisi Anova per <i>Alunno più Difficile</i>		
	F	Sig.
EE	2,223	<b>0,043</b>
DP	2,640	<b>0,018</b>
RP	1,901	0,083

La successiva analisi LSD indica che il valore medio di DP tra chi ha risposto “*Eccessivamente Vivace*” è significativamente maggiore rispetto a chi ha risposto “*Lento e Svogliato*” ( $\Delta=3,83$ ; sig.= 0,006), “*Agressivo*” ( $\Delta=3,00$ ; sig.= 0,001) e “*Chiuso in se stesso*” ( $\Delta=2,63$ ; sig.= 0,015).

**TABELLA 58\_2. Analisi post hoc LSD per *Alunno più Difficile***

Variabile dipendente			Differenza fra medie (I-J)	Sig.
EE	Diminuita	Aumentata	7,55*	0,001
DP	Diminuita	Rimasta invariata	1,81*	0,014

Per le sottoscale EE e RP non vi sono differenze significative.



**Img 36. Medie delle sottocategorie del Burnout per Alunno più difficile**

### **EE DP RP medi per CAUSE DI STRESS LAVORATIVO**

Alla domanda su quali cause di stress siano legate al tipo di attività lavorativa indicandone la priorità, i valori di EE si riscontrano nelle seguenti risposte:

- Avere problemi personali di tipo familiare o relazionale (La più Importante ed Importante);
- La presenza di portatori di handicap (abbastanza rilevante).

Valori di DP maggiori si osservano nelle risposte:

- Essere sovraccarichi di lavoro (La più importante);
- Lavorare con le nuove tecnologie (La più importante);
- Sentire che l'attività di insegnamento non è affine ai propri interessi e/o alle proprie competenze (Importante);
- Avere problemi personali di tipo familiare o relazionale (Importante);
- Avere rapporti insoddisfacenti con i superiori (Abbastanza rilevante).

Valori di RP minori si osservano nelle risposte:

- Sentire che l'attività di insegnamento non è affine ai propri interessi e/o alle proprie competenze (La più importante);
- La presenza di portatori di handicap (Importante);
- Scarsa disponibilità di supporti tecnico- scientifici (Abbastanza rilevante).

**TABELLA 59. Sottocategorie per Cause di Stress**

Cause di stress	Medie			Medie			Medie		
	La più importante			Importante			Abbastanza Rilevante		
	EE	DP	RP	EE	DP	RP	EE	DP	RP
<i>Sentire che l'attività di insegnamento non è affine ai propri interessi e/o alle proprie competenze</i>	15,57	2,43	<b><u>29,43</u></b>	29,00	<b><u>7,00</u></b>	44,00	2,50	-	44,00
<i>Essere sovraccarichi di lavoro</i>	20,00	<b><u>4,61</u></b>	30,24	19,50	1,69	34,00	24,60	5,60	35,30
<i>Lavorare con le nuove tecnologie</i>	19,71	<b><u>4,43</u></b>	30,71	30,00	3,67	33,33	20,00	2,33	33,67
<i>Avere rapporti insoddisfacenti con i colleghi</i>	17,67	2,44	34,22	13,86	0,64	36,43	11,14	-	35,57
<i>Avere rapporti insoddisfacenti con i superiori</i>	17,33	2,33	35,67	17,80	1,80	34,70	24,00	<b><u>7,00</u></b>	29,75
<i>Avere rapporti conflittuali con i genitori</i>	11,00	0,33	42,67	18,20	5,80	33,20	19,00	3,57	33,43
<i>Avere problemi personali di tipo familiare o relazionale</i>	<b><u>25,50</u></b>	0,25	23,25	<b><u>34,00</u></b>	<b><u>8,67</u></b>	36,33	-	-	-
<i>Essere scarsamente retribuita</i>	13,54	2,17	37,42	15,16	4,16	33,21	16,50	1,27	38,05
<i>Ritenere inadeguati gli spazi e i tempi istituzionalmente prefissati per la propria crescita professionale</i>	10,13	0,63	39,50	15,13	0,38	39,50	19,20	5,33	36,13
<i>Dover continuamente adeguarsi alle continue riforme scolastiche</i>	13,40	2,80	37,93	16,61	2,35	34,87	14,64	1,68	36,14
<i>Gestire classi troppo numerose</i>	19,87	2,13	33,73	15,75	1,54	37,04	12,33	2,75	38,75
<i>La presenza di alunni extracomunitari</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>La presenza di portatori di handicap</i>	14,00	3,00	39,00	15,67	1,00	<b><u>26,00</u></b>	<b><u>30,50</u></b>	4,25	37,50
<i>Scarso riconoscimento sociale della professione</i>	14,79	2,10	37,26	17,48	2,24	35,16	16,56	1,72	36,81
<i>Scarsa disponibilità di supporti tecnico-scientifici</i>	-	-	-	17,00	1,00	40,00	14,67	2,00	<b><u>26,11</u></b>

Nella tabella sono indicati in grassetto i valori medi in ciascuna sottocategoria del burnout: più alti per le EE e DP ed i più bassi per RP divisi per tipo di priorità

Dall'analisi con Anova si evidenziano delle differenze significative tra la variabile e le tre sottoscale; Nella tabella sono evidenziate in rosso i valori significativi delle singole risposte per ogni sottoscala.

**TABELLA 59\_1. Analisi Anova per Alunno più Difficile**

	<b>EE</b>		<b>DP</b>		<b>RP</b>	
	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<i>Essere sovraccarichi di lavoro</i>	3,261	<b>0,023</b>	5,616	<b>0,001</b>	2,925	<b>0,035</b>
<i>Avere problemi personali di tipo familiare o relazionale</i>	4,603	<b>0,011</b>	3,882	<b>0,022</b>	2,826	0,062
<i>Scarso riconoscimento sociale della professione</i>	0,897	0,444	1,884	0,134	3,074	<b>0,029</b>
<i>Scarsa disponibilità di supporti tecnico-scientifici</i>	0,218	0,804	0,197	0,821	3,790	<b>0,024</b>

La successiva analisi LSD ha evidenziato, per alcune risposte, delle differenze significative tra i valori medi delle tre sottocategorie EE, DP, RP in base al livello di importanza della risposta (no sign, abbastanza rilevante, importante, la più importante). Nella tabella sottostante sono riepilogate i valori di differenze significative indicati con delta: quando il delta è positivo le tre sottocategorie mostrano valori più alti per chi ha indicato la scelta 1; quando è negativo le tre sottocategorie mostrano valori più alti per chi ha indicato la scelta 2. Ad esempio per la risposta “essere sovraccarichi di lavoro” chi ha segnato “la più importante” ha un EE più alto rispetto a chi non lo ha segnato.

**TABELLA 59\_2. Analisi post hoc LSD per *Alunno più Difficile***

<b>Risposta: Essere Sovraccarichi di lavoro</b>				
	<b>Scelta 1</b>	<b>Scelta 2</b>	<b>Δ</b>	<b>Sig.</b>
EE	No sign	<b>La più importante</b>	- 4,47	0,044
		<b>Abbastanza Rilevante</b>	- 9,07	0,015
DP	No sign	<b>La più importante</b>	- 2,56	0,001
		<b>Abbastanza Rilevante</b>	- 3,55	0,008
	Importante	<b>La più importante</b>	2,92	0,019
		<b>Abbastanza Rilevante</b>	- 3,91	0,017
RP	<b>No sign</b>	La più importante	5,57	0,004

<b>Risposta: Lavorare con le nuove tecnologie</b>				
	<b>Scelta 1</b>	<b>Scelta 2</b>	<b>Δ</b>	<b>Sig.</b>
EE	No sign	Importante	- 13,23	0,049

<b>Risposta: Scarsamente retribuiti</b>				
	<b>Scelta 1</b>	<b>Scelta 2</b>	<b>Δ</b>	<b>Sig.</b>
EE	No sign	La più importante	5,31	0,041
DP	Importante	No sign	1,64	0,037
		Abbastanza Rilevante	2,89	0,010

<b>Risposta: Scarso riconoscimento Sociale</b>				
	<b>Scelta 1</b>	<b>Scelta 2</b>	<b>Δ</b>	<b>Sig.</b>
DP	No sign	Abbastanza Rilevante	1,69	0,041
RP	No sign	La più importante	- 4,82	0,011
		Abbastanza Rilevante	- 4,37	0,024

<b>Risposta: Problemi relazionali</b>				
	<b>Scelta 1</b>	<b>Scelta 2</b>	<b>Δ</b>	<b>Sig.</b>
EE	No sign	Importante	- 17,32	0,009
DP	Importante	No sign	6,06	0,012
		La più importante	8,42	0,008
RP	No sign	La più importante	11,62	0,019

<b>Risposta: Insoddisfazione rapporto con i superiori</b>				
	<b>Scelta 1</b>	<b>Scelta 2</b>	<b>Δ</b>	<b>Sig.</b>
DP	Abbastanza Rilevante	No sign	4,39	0,039
		Importante	5,20	0,036

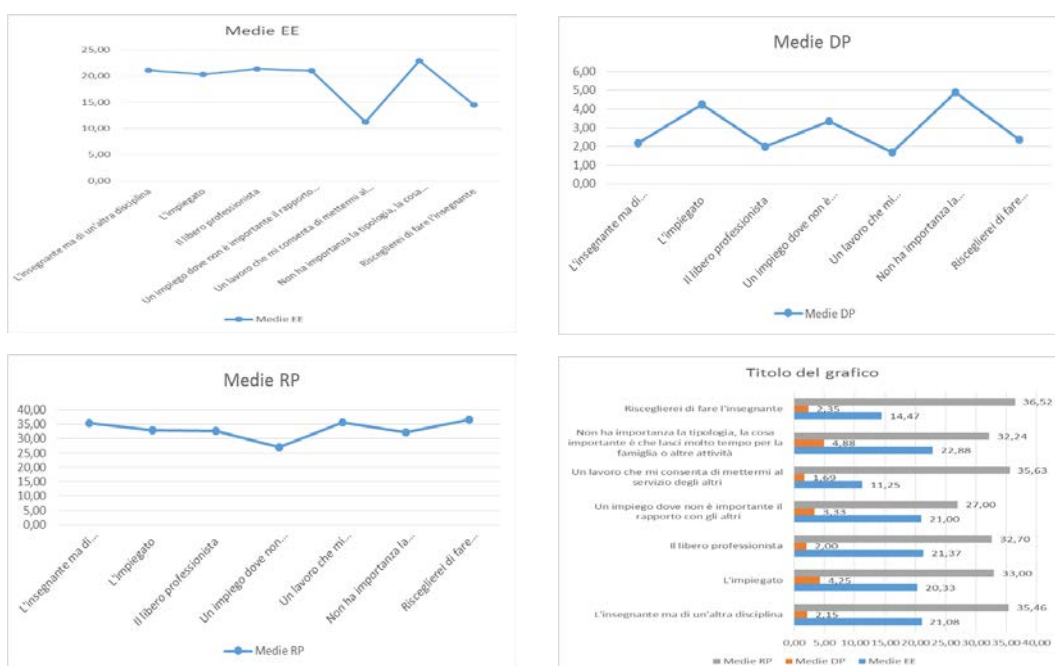
<b>Risposta: Ritenere gli spazi inadeguati</b>				
	<b>Scelta 1</b>	<b>Scelta 2</b>	<b>Δ</b>	<b>Sig.</b>
DP	Abbastanza Rilevante	No sign	2,71	0,015
		La più importante	4,71	0,009
		Importante	4,96	0,006

### **EE DP RP medi per OPPORTUNITA' DI CAMBIARE LAVORO**

I docenti che risceglierebbero di fare l'insegnante presentano valori di esaurimento emotivo, depersonalizzazione bassi (14,47 e 2,35 rispettivamente. Il valore più basso di esaurimento emotivo e depersonalizzazione si presenta per la risposta che prevede di cambiare lavoro ma nello specifico un lavoro che metta il lavoratore al servizio degli altri. Tutte le altre scelte che prevedrebbero la possibilità di cambiare lavoro mostrano punteggi di esaurimento emotivo e depersonalizzazione alti o abbastanza alti come si può osservare nella tabella 60 sottostante.

**TABELLA 60. Sottocategorie per *Opportunità di Cambiare Lavoro***

Altro lavoro possibile	Medie		
	EE	DP	RP
<i>L'insegnante ma di un'altra disciplina</i>	21,08	2,15	35,46
<i>L'impiegato</i>	20,33	4,25	33,00
<i>Il libero professionista</i>	21,37	2,00	32,70
<i>Un impiego dove non è importante il rapporto con gli altri</i>	21,00	3,33	27,00
<i>Un lavoro che mi consenta di mettermi al servizio degli altri</i>	11,25	1,69	35,63
<i>Non ha importanza la tipologia, la cosa importante è che lasci molto tempo per la famiglia o altre attività</i>	22,88	4,88	32,24
<i>Risceglierei di fare l'insegnante</i>	14,47	2,35	36,52



**Img 37. Medie delle sottocategorie del Burnout per Altro lavoro possibile**

Raggruppando le risposte in possibilità o meno di cambiare lavoro, nei docenti che vorrebbero cambiare lavoro si riscontrano maggiori valori medi di EE e DP (19,45 E 2,96 rispettivamente) mentre il punteggio di realizzazione personale è il più basso (33,03).

**TABELLA 61. Sottocategorie per *Opportunità di Cambiare Lavoro***

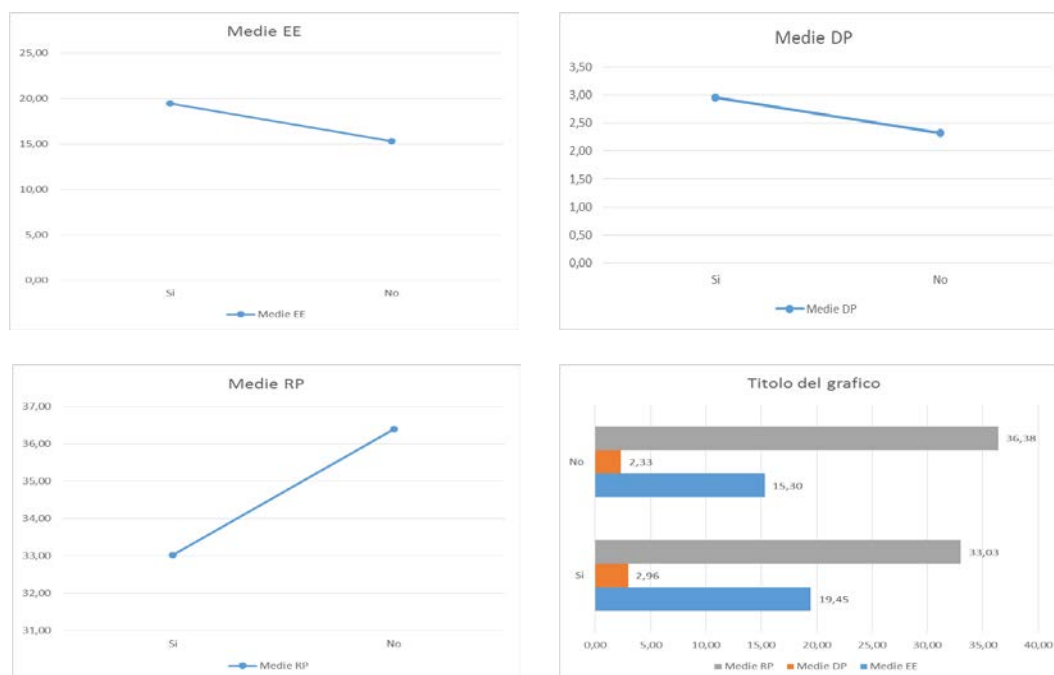
Cambiare lavoro	Medie		
	EE	DP	RP
<i>Si</i>	19,45	2,96	33,03
<i>No</i>	15,30	2,33	36,38



L'analisi del T Test per campioni indipendenti ha evidenziato delle differenze significative per la sottoscala EE (T=2,458 e sig. 2-code=0,015) e per la sottoscala RP (T=-2,403 e sig. 2-code=0,017). Per la sottoscala DP non vi sono differenze significative.

**TABELLA 61\_1. Analisi T Test per *Opportunità di cambiare lavoro***

	EE		DP		RP	
	T	Sig. 2-code	T	Sig. 2-code	T	Sig. 2-code
<i>Cambiare lavoro</i>	2,458	<b>0,015</b>	///	///	-2,403	0,017



**Img 38. Medie delle sottocategorie del Burnout per Possibilità di cambiare lavoro**

## **EE DP RP medi per OPINIONE SU INSEGNAMENTO DEFINITO COME PROFESSIONE USURANTE**

Il punteggio medio di EE è maggiore (22,44) quando il docente pensa che l'opinione pubblica ritenga molto (o moltissimo) usurante la professione di insegnante. Valori simili di EE si ritrovano quando secondo il docente la professione è ritenuta usurante dal docente stesso (22,10), dai familiari (22,19), dalle istituzioni (22,40), dal sindacato (20,44).

Il punteggio medio di DP è maggiore (7,67) quando il docente pensa che le istituzioni ritengono molto o moltissimo usurante la professione docente. Il punteggio medio di RP

è minore (26,78) quando il docente pensa che l'opinione pubblica ritenga abbastanza usurante la professione.

**TABELLA 62. Sottocategorie per Opinione sull'Insegnamento come professione usurante**

Opinione Usura	Medie EE			Medie DP			Medie RP		
	Per niente /poco	Abbastanza	Molto /Moltissimo	Per niente /poco	Abbastanza	Molto /Moltissimo	Per niente /poco	Abbastanza	Molto /Moltissimo
<i>Da lei stesso</i>	9,77	14,70	22,10	1,11	2,44	3,32	38,39	33,56	34,95
<i>Dai Familiari</i>	13,57	14,64	22,19	1,91	1,75	3,74	36,16	33,77	36,76
<i>Dal Medico</i>	14,56	17,80	19,46	2,42	2,16	2,79	36,42	34,04	35,97
<i>Dalle Istituzioni</i>	15,35	18,96	22,40	1,91	1,92	7,67	36,72	31,84	31,87
<i>Dal Sindacato</i>	15,88	14,92	20,44	2,09	1,73	4,74	36,53	34,40	35,15
<i>Dai Mass Media</i>	16,25	16,26	16,92	1,76	3,17	4,88	36,48	31,61	35,92
<i>Opinione Pubblica</i>	15,48	14,89	23,17	1,76	1,78	7,00	36,99	26,78	30,17

Dall'analisi con Anova si evidenziano delle differenze significative evidenziate in rosso per le singole risposte

**TABELLA 62\_1. Analisi Anova per Opinione sull'Insegnamento come professione usurante**

	EE		DP		RP	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
<i>Da Lei stesso</i>	23,102	<b>0,000</b>	4,322	<b>0,015</b>	3,884	<b>0,022</b>
<i>Dai familiari</i>	11,983	<b>0,000</b>	4,489	<b>0,013</b>	1,995	0,139
<i>Dal medico</i>	3,167	<b>0,045</b>	0,266	0,767	1,281	0,280
<i>Dalle Istituzioni</i>	3,627	<b>0,029</b>	17,128	<b>0,000</b>	5,818	<b>0,004</b>
<i>Dal sindacato</i>	2,421	0,092	5,993	<b>0,003</b>	1,265	0,285
<i>Dai Mass Media</i>	0,040	0,961	7,516	<b>0,001</b>	3,818	<b>0,024</b>
<i>Opinione pubblica</i>	5,181	<b>0,007</b>	20,803	<b>0,000</b>	13,867	<b>0,000</b>

La successiva analisi LSD ha evidenziato, per alcune risposte, delle differenze significative tra i valori medi delle tre sottocategorie EE,DP,RP in base alla rilevanza della risposta (ppco/per niente, abbastanza, molto/moltissimo). Nella tabella sottostante sono riepilogate i valori di differenze significative indicati con delta: quando il delta è positivo le tre sottocategorie mostrano valori più alti per chi ha indicato la scelta 1; quando è negativo le tre sottocategorie mostrano valori più alti per chi ha indicato la scelta 2. Ad esempio alla domanda “quanto è ritenuta psicofisicamente usurante la professione di insegnante” per la risposta “Da Lei stesso” chi ha segnato “Molto/Moltissimo” ha un EE più alto rispetto a chi ha segnato “Poco/Per Niente” o “Abbastanza”.

Risposte alla domanda: <i>Usura della Professione</i>	Scelta 1	Scelta 2	EE		DP		RP	
			$\Delta$	Sig.	$\Delta$	Sig.	$\Delta$	Sig.
Da Lei stesso	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	12,33	0,000	2,21	0,004	///	///
		Abbastanza	7,40	0,000	///	///	///	///
	Poco/Per Niente	Molto/Moltissimo	12,33	0,000	///	///	3,44	0,038
		Abbastanza	7,40	0,000	///	///	4,83	0,007
Dai familiari	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	8,62	0,000	1,84	0,009	///	///
		Abbastanza	7,54	0,000	1,99	0,009	///	///
Dal medico	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	4,90	0,021	///	///	///	///
Dalle Istituzioni	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	7,05	0,018	5,75	0,000	///	///
		Abbastanza	///	///	5,75	0,000	///	///
	Poco/Per Niente	Molto/Moltissimo	///	///	///	///	4,88	0,005
		Abbastanza	///	///	///	///	4,85	0,026
Dal sindacato	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	///	///	2,65	0,002	///	///
		Abbastanza	5,53	0,036	3,01	0,001	///	///
Dai Mass media	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	///	///	3,12	0,000	///	///
	Poco/Per Niente	Abbastanza	///	///	///	///	4,88	0,006
Opinione pubblica	Molto/Moltissimo	Poco/Per Niente	7,69	0,002	5,24	0,000	///	///
		Abbastanza	///	///	5,22	0,000	///	///
	Poco/Per Niente	Molto/Moltissimo	///	///	///	///	6,81	0,000
		Abbastanza	///	///	///	///	10,21	0,000

## 5.3 RISULTATI E ANALISI DEI DATI SULLO STRESS LAVORO CORRELATO

### 5.3.1 ANALISI DEL RISCHIO SLC

I dirigenti scolastici delle cinque scuole secondarie di primo grado della città di Trapani hanno fornito le risposte, in forma anonima di ogni singolo lavoratore, alle check list proposte nel questionario sullo stress-lavoro-correla descritto precedentemente ( paragrafo 4.5.2).

Del totale dei docenti delle cinque scuole, 246 docenti, i questionari sullo stress-lavoro-correlato sono stati compilati dall'85% dei docenti: 210.

Per l'analisi del rischio di SLC si considerano i punteggi complessivi ottenuti nelle tre aree di indicatori contenute nel questionario:

1)AREA CONTESTO DEL LAVORO ( 6 aree di indicatori)

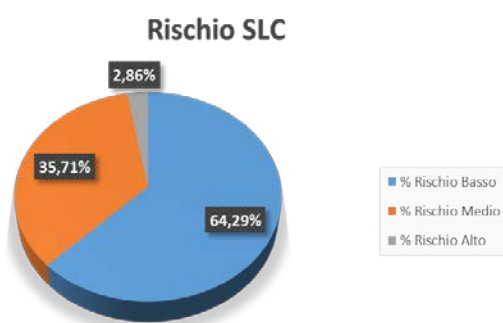
2)AREA CONTENUTO DEL LAVORO (4 aree di indicatori)

3)AREA INDICATORI AZIENDALI (10 indicatori), questa area viene compilata dal Dirigente stesso.

I punteggi complessivi ottenuti in ciascuna area, vengono calcolati come alto rischio (rosso), medio rischio (giallo) e basso rischio (verde), secondo normativa, in base a tabelle di riferimento in cui vengono indicati i range di punteggio per le risposte (vedi tabelle in annesso 2)

La somma dei punteggi nelle tre aree tematiche: INDICATORI AZIENDALI, CONTESTO DEL LAVORO E CONTENUTO DEL LAVORO, ottenuti dai docenti delle cinque scuole della città di Trapani, mostra in gran parte, un livello di rischio basso 64,29%, segue un rischio medio 35,71% e 6 casi di rischio alto in 2,86 %.

Nonostante la presenza di un 35,71 % di rischio medio e 2,86 % di rischio alto, nel complesso questo 35%+2,86% di risposte si perde nel calcolo finale della situazione di rischio che risulta essere nel complesso bassa.



I dirigenti in presenza di rischio medio, anche se la percentuale non supera il 50 % potrebbero adottare, secondo normativa, delle misure preventive in cui è previsto anche l'utilizzo, a discrezione del dirigente, di altri test, ritenuti più idonei al lavoro di docente. Nonostante la presenza di rischio giallo nessuno dei dirigenti ha scelto di intraprendere questa azione.

### 5.3.2 ANALISI DEGLI INDICATORI

Procedendo all'analisi dei dati, come previsto dalla normativa, nonostante alcuni indicatori risultino essere critici, si è osservato che il punteggio totale determina un

L'analisi di questa ricerca intende individuare quali sono gli indicatori più critici nel determinare un punteggio di rischio, per cui, anziché osservare i punteggi complessivi ottenuti in ciascuna area, sono stati presi in esame i punteggi parziali ottenuti per ogni singolo indicatore appartenente all'area di riferimento per determinare quale indicatore può essere rilevante nel determinare un rischio medio (indicato come giallo) o alto (indicato come rosso) di stress lavoro correlato.

<b>Rischio</b>	<b>n. Insegnati</b>	<b>Media punteggi indicatori</b>	<b>Moda</b>	<b>Dev. Std</b>
<i>Rischio Medio</i>	75	23,69	18	4,83
<i>Rischio Alto</i>	6	36,67	36	1,51

Le risposte relative all'area degli indicatori aziendali vengono date dal dirigente stesso che compila la seguente check list:

[illegible]

(Gli indicatori aziendali sono riferiti all'andamento negli ultimi 3 anni)

Si segna con la **X** la risposta e nella casella punteggio si riporta il valore della risposta

N	INDICATORE	Diminuito	Inalterato <sup>1</sup>	Aumentato	PUNTEGGIO	NOTE
<b>1</b>	...	0 <input type="checkbox"/>	<b>X</b> <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	<b>1</b>	

A seconda dei risultati ottenuti in ciascun indicatore, si procede secondo la normativa in tal modo:

Se il risultato del punteggio è compreso tra 0 a 10, si inserisce nella tabella finale il valore 0

Se il risultato del punteggio è compreso tra 11 e 20 si inserisce nella tabella finale il valore 2

Se il risultato del punteggio è compreso tra 21 e 40 si inserisce nella tabella finale il valore 5

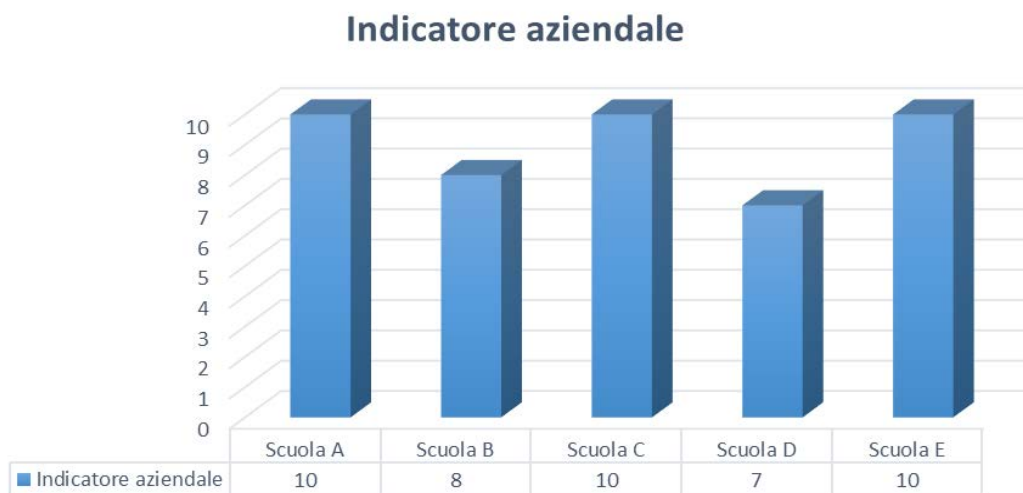
INDICATORE	No	Si
ISTANZE GIUDIZIARIE PER MOLESTIE MORALI/SESSUALI	0 <input type="checkbox"/>	SITUAZIONE CHE VINCOLA LA VALUTAZIONE ALL'APPROFONDIMENTO SOGGETTIVO DELLO STRESS LAVORO CORRELATO

Tutti i dirigenti hanno raggiunto un valore complessivo finale pari a zero.

Si è proceduto ad analizzare le singole risposte date a ciascuno dei dieci indicatori aziendali osservando la seguente distribuzione dei punteggi totali nelle cinque scuole.

Nell'area indicatori aziendali la scuola A raggiunge un punteggio pari a 10, la scuola B un punteggio pari a 8, la scuola C un punteggio pari a 10, la scuola D un punteggio pari a 7, la scuola E un punteggio pari a 10 (tutte le scuole avranno in

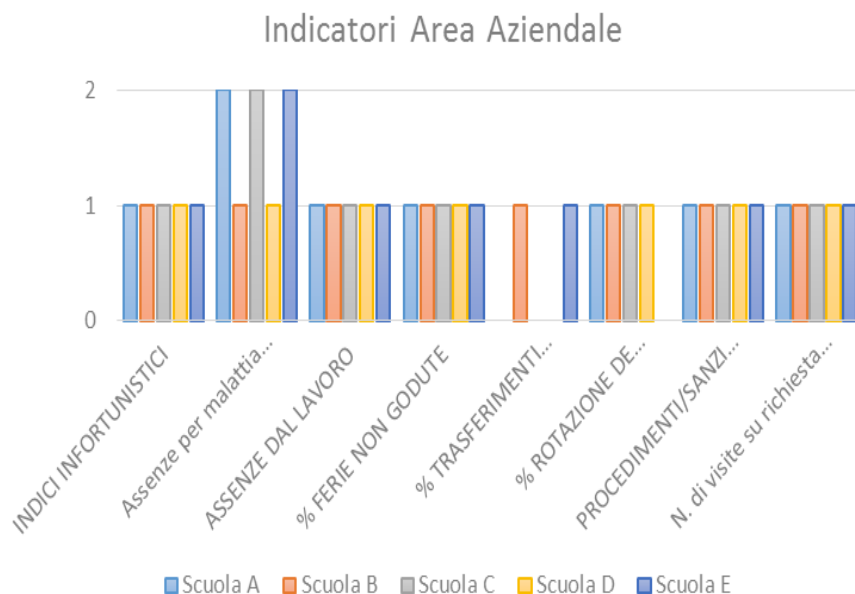
questa area di indicatori aziendali un punteggio finale pari a zero poiché il risultato del punteggio è compreso tra 0 e 10).



**Img 39. Istogramma punteggi degli indicatori aziendali per Scuola**

Osservando le risposte ai singoli indicatori dell'area aziendale, in termini di risposta classificata in valore: diminuito, inalterato, aumentato, le risposte che influenzano maggiormente il punteggio sono quelle relative alle assenze per malattia che in 3 scuole sono aumentate come si osserva nel grafico sottostante.

Distribuzione delle risposte nelle cinque scuole campionate rappresentate in colori diversi.



**Img 40. Istogramma con indicati la variazione degli indicatori aziendali**

Legenda		
Diminuito	Inalterato	Aumentato
0	1	2

### 5.3.2.2 ANALISI INDICATORI CONTESTO DEL LAVORO

Del contesto del lavoro fanno parte sei sottocategorie di indicatori ciascuna contenente più domande singole a cui i docenti devono rispondere (vedi annesso 2):

- 1) FUNZIONE E CULTURA ORGANIZZATIVA: 11 domande
- 2) RUOLO NELL'AMBITO DELL'ORGANIZZAZIONE: 4 domande
- 3) EVOLUZIONE DELLA CARRIERA: 3 domande
- 4) AUTONOMIA DECISIONALE – CONTROLLO DEL LAVORO: 5 domande
- 5) RAPPORTI INTERPERSONALI SUL LAVORO: 3 domande
- 6) INTERFACCIA CASA LAVORO – CONCILIAZIONE VITA/LAVORO: 4 domande



Nella fase di identificazione del rischio a ciascuna delle sottocategorie sopracitate di indicatori viene dato un punteggio risultante dai punteggi ottenuti nelle singole domande della sottocategoria, ottenendo un punteggio che può finire in un intervallo di rischio stress-lavoro-correlato basso (verde), medio (giallo), alto (rosso). Si tratta però ancora di un calcolo parziale perchè a loro volta i punteggi ottenuti nelle sottocategorie del contesto del lavoro verranno sommati a quelli del contenuto del lavoro e degli indicatori aziendali al fine di ottenere un punteggio totale che farà parte del rischio finale di SLC basso (verde), medio (giallo), alto (rosso).

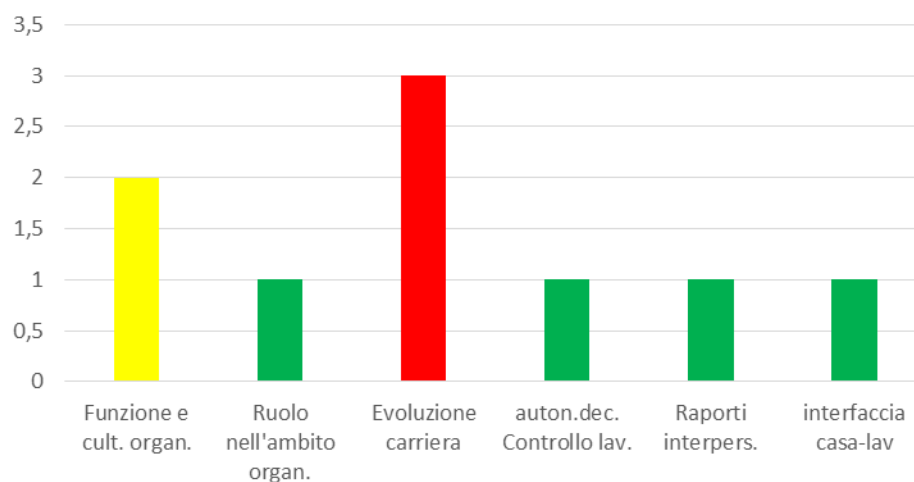
Dall'analisi dei punteggi totali ottenuti nell'area del contesto del lavoro si osservano 13/81 casi di rischio SLC parziale alto (rosso), 38/81 casi di rischio SLC parziale medio (giallo), 30/81 casi di rischio SLC parziale basso (verde) ma con punteggi al limite del rischio medio.

Rischio	n. Insegnati	Media Punteggi Indicatori	Moda	Dev. Std	Area Contesto del Lavoro		
					Basso	Medio	Alto
<i>Rischio Basso-Medio</i>	30	7,6	8	0,72	0 – 8	9 – 17	18 - 26
<i>Rischio Medio</i>	38	14,63	16	2,31			
<i>Rischio Alto</i>	13	20,15	19	1,46			

Osservando le risposte ai singoli indicatori dell'area del contesto del lavoro in termini di risposta codificata come riportato nella tabella di codifica dei punteggi (vedi annesso 2)

Le risposte che influenzano maggiormente il punteggio di rischio parziale sono quelle relative a

- funzione e cultura organizzativa (giallo)
- evoluzione della carriera (rosso)



**Img 41. Istogramma delle medie dei punteggi nell'area Contesto del Lavoro**

Nell'istogramma vengono rappresentati gli indicatori che più influenzano il risultato di rischio basso (ma nei valori al limite del medio) medio, alto nel campione analizzato. Su 6 indicatori 2 danno come risultato rischio medio (giallo) e l'altro indicatore rischio alto (rosso).

### 5.3.2.3 ANALISI INDICATORI CONTENUTO DEL LAVORO

Del contenuto del lavoro fanno parte quattro sottocategorie di indicatori ciascuna contenente più domande singole a cui i docenti devono rispondere (vedi annesso 2):

- 1) AMBIENTE DI LAVORO ED ATTREZZATURE DI LAVORO: 13 domande
- 2) PIANIFICAZIONE DEI COMPITI: 6 domande
- 3) CARICO DI LAVORO – RITMO DI LAVORO: 9 domande
- 4) ORARIO DI LAVORO: 8 domande

I punteggi ottenuti nelle sottocategorie del contenuto del lavoro definiscono un punteggio parziale di rischio SLC basso (verde), medio (giallo), alto (rosso) finale.

Dall'analisi dei punteggi totali ottenuti nell'area del contenuto del lavoro si osservano 0/81 casi di rischio SLC parziale alto (rosso), 10/81 casi di rischio SLC

parziale medio (giallo), 71/81 casi di rischio SLC parziale basso (verde) la maggior parte dei quali con punteggi al limite del rischio medio.

Rischio	n. Insegnati	Media Punteggi Indicatori	Moda	Dev. Std
<i>Rischio Basso-Medio</i>	35	12,63	13	0,49
<i>Rischio Medio</i>	10	18,00	19	2,21
<i>Rischio Alto</i>	0	-	-	-

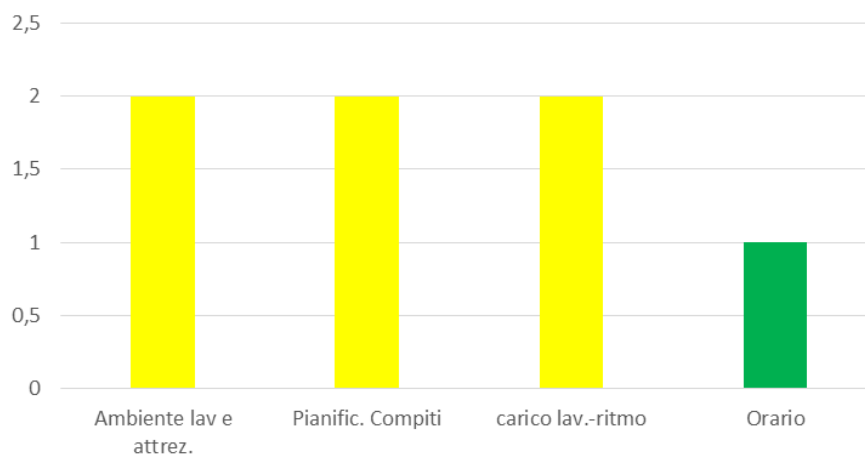
Area Contesto del Lavoro			
	Basso	Medio	Alto
Totale Punteggio Indicatori	0 – 13	14 – 25	26 - 36

Osservando le risposte ai singoli indicatori dell'area del contesto del lavoro in termini di risposta codificata in verde giallo rosso come riportato nella tabella di codifica dei punteggi (vedi annesso 2)

Gli indicatori che hanno influenzato maggiormente, con i loro punteggi, i rischi parziali sopracitati sono:

- Ambiente lavoro e attrezzature
- Pianificazione compiti
- carico lavoro – ritmo

Nell'istogramma sottostante vengono rappresentati gli indicatori che più influenzano il risultato di rischio slc nel campione analizzato. Su 4 indicatori 3 danno come risultato rischio medio (giallo) e l'altro indicatore rischio basso (verde).

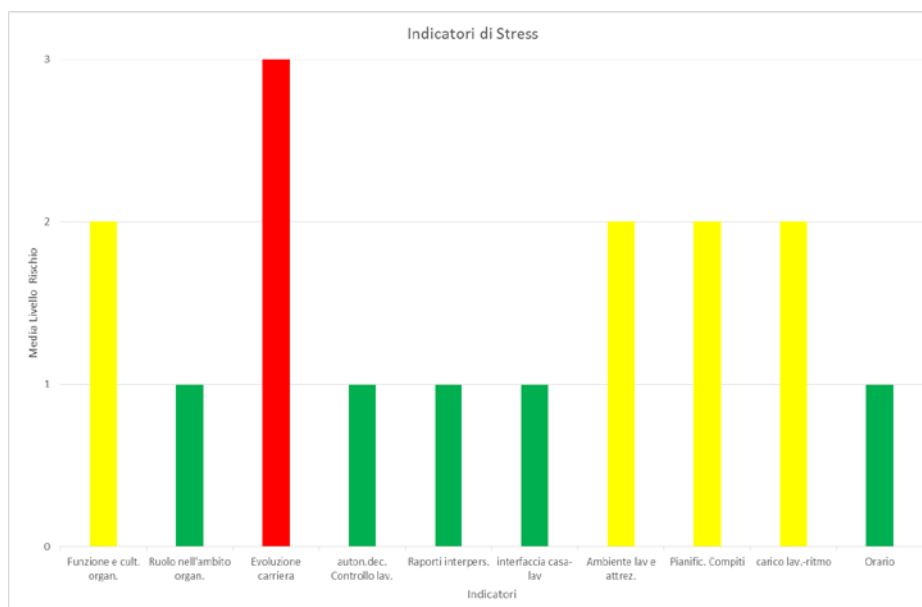


**Img 42. Istogramma delle medie dei punteggi nell'area Contenuto del Lavoro**

### 5.3.3 RIEPILOGO DEGLI INDICATORI CHE INFLUENZANO I PUNTEGGI DI RISCHIO SLC PER GLI 81 DOCENTI PRESI IN ESAME

Dall' analisi dei dati precedentemente svolta possiamo riassumere che gli indicatori di stress delle due aree relative al lavoro: area contesto del lavoro e area contenuto del lavoro, che influenzano maggiormente, con i loro punteggi di rischio, lo stress lavoro correlato sono:

- Funzione e cultura organizzativa (AREA CONTESTO DEL LAVORO)
- Evoluzione della carriera (AREA CONTESTO DEL LAVORO)
- Ambiente lavoro e attrezz. (AREA CONTENUTO DEL LAVORO)
- Pianificaz compiti (AREA CONTENUTO DEL LAVORO)
- Carico lavoro – ritmo (AREA CONTENUTO DEL LAVORO)



**Img 43. Istogramma medie Indicatori di Stress**

Nell'istogramma vengono rappresentati gli indicatori che più influenzano il risultato di rischio nel campione analizzato. Si nota come su 10 indicatori 4 danno come risultato rischio medio(giallo) ed un indicatore rischio alto (rosso)

## 5.4 DOMANDE CRITICHE

Ci sono molte domande proposte ai lavoratori per valutare lo stress che non si adattano al tipo di professione come docente ma più alla professione di operaio in un'azienda. Per cui il docente risponde lo stesso a queste domande perchè è obbligato a farlo ma non descrivono una situazione lavorativa che gli appartiene. Questi test sullo SLC dovrebbero essere riadattati alle caratteristiche della professione docente.

Di seguito alcune domande che si ritengono poco adeguate alla professione docente (per maggiori dettagli tutte le domande sono riportate in annesso 2.):

Nella sottocategoria EVOLUZIONE DELLA CARRIERA

- *“Esistono sistemi premianti in relazione alla corretta gestione del personale da parte dei dirigenti/capi”*
- *“Esistono sistemi premianti in relazione al raggiungimento degli obiettivi di sicurezza”*

Nella sottocategoria INTERFACCIA CASA LAVORO – CONCILIAZIONE  
VITA/LAVORO

- *“Possibilità di orario flessibile”*
- *“Possibilità di raggiungere il posto di lavoro con mezzi pubblici / navetta dell’impresa”*

Nella sottocategoria AMBIENTE DI LAVORO ED ATTREZZATURE

- *“Esposizione a rumore sup. al secondo valore d’azione”*
- *“Inadeguato confort acustico (ambiente non industriale)”*
- *“Rischio cancerogeno/chimico non irrilevante”*
- *“Adeguate illuminazione con particolare riguardo alle attività ad elevato impegno visivo (VDT, lavori fini, ecc.)”*
- *“Rischio movimentazione manuale dei carichi”*
- *“Disponibilità adeguati e confortevoli DPI”*
- *“Lavoro a rischio di aggressione fisica/lavoro solitario”*
- *“Esposizione a vibrazione superiore al limite d’azione”*
- *“Adeguate manutenzione macchine ed attrezzature”*
- *“Esposizione a radiazioni ionizzanti”*
- *“Esposizione a rischio biologico”*
- *“Il lavoratore non può agire sul ritmo della macchina”*
- *“I lavoratori devono prendere decisioni rapide”*

## **CAPITOLO 6**

### **DISCUSSIONE E CONCLUSIONI**





## **6.1 DISCUSSIONE SUI RISULTATI DELL'ANALISI DESCRITTIVA**

Dal campione studiato si può osservare come la professione dell'insegnante risulta essere ancora oggi prettamente femminile. L'età media dei docenti, nelle scuole campione, è di 52 anni; in media l'età di insegnamento è di 21 anni. L'analisi descrittiva del campione ci dà l'idea di come la professione dell'insegnante risulta essere caratterizzata da una molteplicità di fattori non strettamente connessi alla didattica e all'insegnamento, che appesantiscono la qualità della vita dell'insegnante stesso. Dai dati del campione si può osservare come il 25,6% delle insegnanti donne seguono dai 16 agli 80 alunni, la maggior parte dei docenti ha in classe più di un alunno disabile, addirittura più del 40% dei docenti ha dichiarato di avere in classe dai 2 ai 4 alunni con BES e DSA; inoltre i docenti evidenziano una certa difficoltà nella gestione del gruppo classe, caratterizzato dalla presenza di alunni definiti vivaci o di un basso livello culturale. Per la maggior parte di docenti l'alunno più difficile da gestire è quello aggressivo ed i fattori di maggiore stress sono: la scarsa retribuzione e lo scarso riconoscimento sociale. La gestione delle criticità su riportate, richiedono all'insegnante delle altre competenze rispetto alla semplice didattica: come la capacità della gestione del gruppo classe, la capacità della gestione di soggetti con varie difficoltà anche di tipo psicologico. Si aggiunge poi il fatto che gli insegnanti sono spesso impegnati in corsi aggiornamento, in riunioni extracurricolari (soprattutto da quando la scuola è vista come "azienda"), e che spesso il lavoro prosegue a casa per la preparazione delle lezioni e la correzione dei compiti degli allievi. Il tutto aggrava ancora di più il sovraccarico del lavoro. Si è rilevato inoltre che quasi il 50% del campione studiato sostiene che l'insegnamento causa uno o più condizioni negative, in particolare l'ansia. Ciò avviene nonostante quella dell'insegnante appare come una professione dettata dalla libera scelta e non come una sorta di ripiego, circa il 70% del campione ha una percezione positiva della propria professione, e l'87% del campione si ritiene soddisfatto della professione. Questi dati contrastano con un 41,7% dei docenti che cambierebbe lavoro. All'interno di questa percentuale il 54,8% ha più di 55 anni, il 32,9% ha tra 45 e 55 anni e il 12,3% ha meno di 45 anni.

Inoltre se il 43% dei docenti considera la propria professione come "molto

usurante”, le istituzioni e l'opinione pubblica considerano questa professione come “per niente usurante”; tutto ciò dà l'idea di come, ancora oggi, l'insegnamento è visto come una professione privilegiata, che gode di vari vantaggi e che è ritenuto scarsamente logorante.

## **6.2 DISCUSSIONE SULL'ANALISI DELLO STRESS LAVORO CORRELATO**

Dall'analisi dei dati è emerso che nonostante la presenza di un 35,71 % di rischio stress correlato al lavoro medio (giallo) e 2,86 % di rischio alto (rosso), nel complesso questo 35%+2,86% di risposte si perde nel calcolo finale della situazione di rischio che risulta essere nel complesso bassa (verde) in tutte le scuole campione. I dirigenti, in presenza di rischio medio (giallo), anche se la percentuale non supera il 50 % potrebbero adottare, secondo normativa, delle misure preventive in cui è previsto anche l'utilizzo, a discrezione del dirigente, di altri test, ritenuti più idonei a monitorare lo stress dei docenti. Ma nonostante la presenza di rischio giallo nessuno dei dirigenti ha scelto di intraprendere questa azione preventiva.

Nella ricerca si è osservato che, procedendo come previsto dalla normativa, i valori di rischio del singolo indicatore si perdono nel conteggio finale poichè rientrano in intervalli di punteggio molto ampi. La mia ricerca ha evidenziato che in tre scuole del campione la percentuale di assenze per malattia è aumentata nel triennio di riferimento. Tale dato è solo un dato descrittivo che le scuole forniscono ma che non ci dà informazioni sul tipo di malattia, se le persone che si ammalano sono sempre le stesse, o quali siano le cause che le persone attribuiscono alla propria malattia, ecc...

Mi sono resa conto che nel territorio Trapanese manca la consapevolezza che una buona valutazione dello SLC rappresenta un valore aggiunto per l'organizzazione scolastica, in termini di migliore clima organizzativo, di sana competitività, di qualità dei servizi erogati. Questo perché gli orientamenti culturali necessari per riconoscere il rischio stress lavoro correlato sono ancora poco diffusi e perché la valutazione andrebbe necessariamente ad “indagare” l'organizzazione del lavoro e la gestione delle risorse

umane. Gli altri indicatori, rilevati nella ricerca, che influenzano fortemente il rischio di stress correlato al lavoro sono quelli relativi a: funzione e cultura organizzativa, evoluzione della carriera, ambiente di lavoro e attrezzature, pianificazione dei compiti, carico di lavoro. Ritengo che al fine di avere una visione chiara del fenomeno, la rilevazione dei fattori “oggettivi” andrebbe integrata con lo studio dei fattori *soggettivi*. In quest’ultimo aspetto si andrebbe a rilevare come il soggetto che, individuato l’evento stressante, ne valuta l’importanza che ha avuto per lui in quella circostanza. Gli indicatori rilevati nella mia ricerca, molto studiati nella letteratura scientifica, predispongono al rischio di SLC. Lo psicologo R. Karasek (come già descritto nella parte teorica) ha individuato nelle seguenti variabili dell’organizzazione del lavoro gli aspetti su cui agire per ridurre lo stress e le patologie correlate e per aumentare la soddisfazione ed il benessere dei lavoratori:

-*carico di lavoro*, cioè la quantità e la qualità della domanda di operazioni da svolgere e la pressione dei compiti;

-*autonomia decisionale*, ossia i comportamenti da intraprendere per svolgere il proprio lavoro, e la varietà dello stesso, ovvero la possibilità di poter scegliere nel proprio lavoro tra un certo numero di abilità o conoscenze acquisite;

-*sostegno morale*, cioè la qualità dell’ambiente umano e relazionale nel contesto lavorativo e soprattutto la possibilità di ricorrere ad altri per aiuto/cooperazione nella soluzione dei problemi.

Nella valutazione del “*carico di lavoro*”, nello specifico, la norma ISO 17005 può essere di valido aiuto per progettare l’attività di lavoro più “a misura delle capacità delle persone” ponendo attenzione al carico mentale dei lavoratori ed ai suoi effetti. Sovraccarico o sotto carico lavorativo possono determinare stress mentale, ossia “l’insieme di tutte le influenze esterne esercitate su una persona, al punto da condizionarla mentalmente”. La norma offre una guida per progettare sistemi di lavoro che ottimizzino il carico di lavoro mentale tenendo conto dei compiti, degli strumenti di lavoro, della qualità dell’ambiente fisico e organizzativo, e della “capacità” di chi deve svolgere l’attività, che non è solo conoscenza e competenza ma dipende anche dai naturali e soggettivi limiti psico-fisici.

### **6.3 DISCUSSIONE SUI DATI DELL'ANALISI DEL BURNOUT**

Dai dati sul MBI, in riferimento al campione si evince che: il livello di esaurimento emotivo è un po' più alto per le donne rispetto agli uomini mentre la depersonalizzazione è maggiore negli uomini rispetto alle donne. Questo dato fa ipotizzare che mentre le donne, nel contesto del proprio lavoro, si coinvolgono emotivamente di più degli uomini, questi ultimi si difendono dallo stress non coinvolgendosi affettivamente (rischio di inaridimento affettivo), con un atteggiamento di allontanamento e di rifiuto. Un altro dato, interessante, ci dice che la realizzazione personale è maggiore nei soggetti più giovani, di età uguale o inferiore a 45 anni ma anche lo è anche l'esaurimento emotivo che diminuisce invece con l'avanzare dell'età. Sembra che i giovani di età siano maggiormente spinti dall'ideale di far carriera, con il rischio di annullarsi nel proprio lavoro e di svuotarsi emotivamente; mentre con l'avanzare dell'età si realizza un maggiore equilibrio emotivo-affettivo e all'idealizzazione subentra una maggiore consapevolezza della realtà. Dall'analisi dei dati del campione si possono rilevare numerosi fattori di rischio per il burnout, tra questi: i legami affettivi, la motivazione e la volontà. Infatti nei soggetti separati/divorziati, il livello di esaurimento emotivo medio è maggiore, inoltre in chi ha scelto l'insegnamento come un ripiego l'esaurimento affettivo è alto e la realizzazione personale di queste persone è più bassa. Anche la motivazione gioca un ruolo importante poiché per le persone scarsamente motivate al lavoro, il punteggio medio dell'esaurimento emotivo e della depersonalizzazione è più alto. La letteratura scientifica, ci dice che insoddisfazione e demotivazione, possono influire negativamente sulla performance lavorativa degli individui e minare pericolosamente il loro benessere fisico e mentale (Favretto, 1994). Secondo Cooper (1988), si può verificare una condizione di stress anche quando l'individuo viene fortemente condizionato da regole imposte dal gruppo di lavoro che non necessariamente condivide, al contrario buoni rapporti di collaborazione e di affiatamento, quindi un buon clima, favoriscono gratificazione e motivazione lavorativa.

L'esaurimento emotivo inoltre è più alto nei docenti che seguono più alunni, in coloro che hanno degli alunni disabili in classe e anche la realizzazione personale ne risente. I livelli di esaurimento emotivo sono più alti per lo più per i docenti che hanno

risposto di avere alunni “apatici” in classe, mentre l’aver in classe alunni di “alto livello culturale” sembra avere un effetto positivo sulla realizzazione personale. Questi dati sono interessanti perché ci fanno ipotizzare la difficoltà in cui si viene a trovare il docente che non riesce a gestire il rapporto con certe tipologie di alunni, disabile, apatici, aggressivi, vivaci, poiché non è formato ad avere questo tipo di competenza relazionale. In riferimento alla frequenza dei corsi di aggiornamento la depersonalizzazione risulta essere più alta nei docenti che hanno frequentato da 1 a 3 corsi di aggiornamento inoltre in questi soggetti anche la realizzazione personale scende. Questo dato ci fa ipotizzare che frequentare i corsi aggiornamento rappresenta per il l’insegnante un sovraccarico di lavoro; tra l’altro mi è capitato di parlare con alcuni insegnanti in riferimento ai corsi aggiornamento, i quali mi esprimevano il proprio dissenso e talvolta ritenevano anche inutili certi corsi a cui partecipavano. Per i docenti che hanno risposto che l’insegnamento è “frustrante” o che hanno una cattiva opinione della scuola si è rilevato che l’esaurimento emotivo e la depersonalizzazione sono più alti. Si può ipotizzare come certi docenti vivono in modo stressante la ricerca di condizioni positive legate al proprio lavoro, uno stress un po’ logorante, nel senso che non è un qual cosa che si risolve a breve termine, la percezione di una cattiva scuola rimane nel tempo e proprio questo non trovare una soluzione dilatata nel tempo che porta a un rischio di stress cronicizzato e di eventuale burnout. Esaurimento emotivo e depersonalizzazione aumentano inoltre quando non c’è una soddisfazione lavorativa. Per chi ha risposto che a causa del lavoro si sente depresso, l’esaurimento emotivo e la depersonalizzazione assumono punteggi medi più alti. Rispetto alle cause di stress lavorativo, l’esaurimento emotivo è maggiore nelle persone che ritengono di avere dei problemi personali di tipo familiare e relazionale, anche la depersonalizzazione aumenta quando c’è una percezione di sovraccarico di lavoro e di difficoltà nell’uso della tecnologia. Inoltre, il punteggio medio di esaurimento emotivo è maggiore (22,44) quando il docente pensa che l’opinione pubblica ritenga molto ( o moltissimo) usurante la professione di insegnante. Valori simili di esaurimento emotivo si ritrovano quando secondo il docente la professione è ritenuta usurante dal docente stesso (22,10), dai familiari (22,19), dalle istituzioni (22,40), dal sindacato (20,44). Questo dato ci fa ipotizzare che c’è una certa corrispondenza tra la percezione sociale e la formazione della percezione individuale. Anche il punteggio medio di depersonalizzazione è

maggiore (7,67) quando il docente pensa che le istituzioni ritengono molto o moltissimo usurante la professione docente.

Un altro dato di particolare interesse ci evidenzia come nella scuola B si riscontrano bassi punteggi di esaurimento emotivo e depersonalizzazione ed alto punteggio di realizzazione personale; inoltre nella scuola B si registra, da parte dei docenti, una maggiore partecipazione, in termini di frequenza, alla compilazione dei test. In particolare la scuola B è l'unica scuola che si trova fuori dalla città di Trapani, questa situazione di benessere psicologico sembra coincidere con l'assetto organizzativo di una scuola piccola in cui i rapporti interpersonali sono più stretti, più a misura d'uomo, in cui alcuni valori come il rispetto dell'altro, la solidarietà, il riconoscimento affettivo, sembrano giocare un importante ruolo nella promozione del benessere lavorativo. Il benessere psicologico nelle piccole scuole sembra avere degli effetti positivi anche sugli studenti. Infatti, per gli esperti, è risaputo anche che gli studenti traggono maggiori benefici dall'essere inseriti in scuole piccole rispetto a scuole più grandi (Raywid, 1999).

## **6.4 CONCLUSIONI ED IPOTESI DI RICERCA FUTURI**

Il metodo di valutazione dello stress correlato al lavoro dovrebbe mirare specificatamente ad una crescita culturale; ad aumentare la consapevolezza dei datori di lavoro e dei dipendenti al fine di modificare quei parametri che favoriscono condizioni di stress durante l'attività lavorativa.

La check list di indicatori verificabili si basa su parametri che sono di tipo oggettivo e quindi tendono a risentire il meno possibile della soggettività dei compilatori/valutatori. Il coinvolgimento dei dipendenti per un contributo soggettivo sarà sempre più stringente quanto più gli aspetti oggettivi dell'organizzazione del lavoro saranno predittivi di stress.

In definitiva, affrontare la problematica dello stress-burnout non rappresenta soltanto un adempimento normativo, ma dovrebbe favorire lo sviluppo di aziende sane, produttive e ben organizzate; diminuire infortuni, conflittualità e contenzioso, in favore

di un clima migliore, una migliore qualità competitiva.

Indubbiamente i dati rilevati, dalla sola osservazione del campione, richiederebbero un ulteriore approfondimento attraverso l'uso di altre metodologie. Dal mio punto di vista ad esempio attraverso focus Group o colloqui individuali, si darebbe la possibilità agli insegnanti di attribuire un significato soggettivo a certe tematiche: il tema dell'ansia, il tema del sovraccarico di lavoro, individuare a che cosa risulta essere legata la soddisfazione lavorativa, quali sono le difficoltà nella gestione del gruppo classe, nello specifico con i soggetti disabili, aggressivi o con scarso livello culturale e capire di quali competenze trasversali il docente necessita rispetto alla didattica.

La scelta dello strumento di valutazione più adatto alla realtà dell'impresa aumenta la partecipazione, riduce le barriere al cambiamento e costituisce il primo passo per la prevenzione stessa. I questionari soggettivi non hanno la funzione di identificare problemi di singoli lavoratori ma di consentire la rilevazione delle percezioni dei dipendenti che, aggregate per area/reparto/servizio, ecc., contribuiscono ad identificare le condizioni legate al contesto e al contenuto del lavoro su cui intervenire per eliminare, ridurre o gestire la condizione di stress correlato al lavoro. Dalla letteratura internazionale si ricava un'ampia disponibilità di questionari che sono stati proposti e validati per la "misura" dello stress che i lavoratori percepiscono. La maggior parte di questi strumenti si basa su logiche che forniscono una base scientifica alle dimensioni organizzative e psicologiche che essi indagano.

In riferimento allo studio sullo SLC, sarebbe interessante nel futuro tarare delle domande specifiche per l'organizzazione scolastica e gli insegnanti. In merito alle assenze per malattia le scuole forniscono solo un dato descrittivo che non ci dà informazioni, sul tipo di malattia, se le persone che si ammalano sono sempre le stesse, o su quali siano le cause che le persone attribuiscono alla propria malattia, ecc...Questo dato andrebbe approfondito.

Gli altri indicatori, rilevati nella ricerca, che influenzano fortemente il rischio di stress correlato al lavoro sono quelli relativi a: funzione e cultura organizzativa, evoluzione della carriera, ambiente di lavoro e attrezzature, pianificazione dei compiti, carico di lavoro. Al fine di avere una visione chiara del fenomeno, in futuro la rilevazione dei fattori "oggettivi" andrebbe integrata con lo studio dei fattori *soggettivi*.

Sarebbe interessante rilevare nel campione studiato la presenza o meno di determinate condizioni psicosociali, come la presenza di figure di riferimento efficienti a cui rivolgersi in particolari momenti della vita, l'esistenza di una "rete sociale", costituita da legami significativi di vario tipo (affettivi, culturali, professionali, eccetera), l'acquisizione di adeguate strategie di *coping*, cioè di gestione della situazione, potrebbero antagonizzare con maggiore efficacia l'azione di esperienze e di eventi psicotraumatici. Sarebbe interessante, inoltre, anche uno studio che evidenziasse gli effetti benessere-stress, in riferimento al tipo di cultura organizzativa, clima e capacità relazionali degli insegnanti.

Dalla ricerca realizzata si evince come molti fattori di rischio che predispongono l'insegnante al rischio di burnout, sono legati alla presenza o meno di competenze trasversali alla competenza didattica: gestione gruppo-classe, gestione relazione con alunni disabili, aggressivi, vivaci, gestione del sovraccarico lavorativo (corsi di formazione, riunioni, richieste burocratiche, ecc....). Per gli insegnanti vittime dello stress sarebbe molto importante considerare le proprie reazioni emotive allo stress, perché di fronte allo stesso evento potenzialmente stressante non tutti reagiscono ugualmente. Imparando a tenere sotto controllo il proprio stress si è maggiormente in grado di neutralizzare gli effetti negativi di quegli aspetti della situazione lavorativa che non si possono cambiare. Il problema può essere risolto attraverso "l'autoregolazione delle emozioni", intendendo con questo termine la capacità di limitare l'insorgere di forti emozioni negative e di favorire il manifestarsi di quelle positive.

Le molteplici strategie di prevenzione del burnout possono essere suddivise in:

- **Individuali**, le quali propongono cambiamenti messi in atto dal soggetto singolo in relazione a se stesso e nell'ambito lavorativo;
- **Organizzative**, tese ad evidenziare gli interventi sull'organizzazione scolastica del lavoro;
- **Istituzionali**, le quali analizzano le responsabilità, il peso, e il supporto provenienti dall'istituzione, o, in certi casi, dalla società nel suo complesso.

Tra le misure che si possono adottare, al fine ridurre il rischio di stress e burnout, si segnalano interventi di prevenzione primaria, quali gli interventi di tipo organizzativo



che mirano al cambiamento dell'hardware della struttura (contenuto del lavoro) e interventi di prevenzione secondaria volti al miglioramento dell'interfaccia lavoratori-organizzazione (contesto lavorativo). Si possono identificare come trasversali ad ogni organizzazione del lavoro i seguenti interventi: la formazione dei dirigenti e dei lavoratori per migliorare la loro consapevolezza e la loro comprensione nei confronti dello stress, delle sue possibili cause e del modo in cui affrontarlo e/o per adattarsi al cambiamento; l'informazione e la consultazione dei lavoratori e/o dei loro rappresentanti, in conformità alla legislazione europea e nazionale, ai contratti collettivi di lavoro.

In definitiva, affrontare la problematica dello stress occupazionale non rappresenta soltanto un adempimento normativo, ma favorisce lo sviluppo di aziende sane, produttive e ben organizzate in cui diminuiscono infortuni, conflittualità e contenzioso, in favore di un clima lavorativo migliore.



## **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**



## BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N., (1980). *Dizionario di Filosofia*, , Torino;
- Althouse, R., & Hurrell, J. J., (1977), *An Analysis of Job Stress in Coal Mining*. Department of Health, Education and Welfare (NIOSH) publication no: 77-217, *US Government Printing Office*, Washington DC;
- Alvesson M. e Berg P.O. (1992). *L'organizzazione e i suoi simboli*, Raffaello Cortina , Milano;
- Andreoli V., (1995), *Giovani*, Rizzoli, Milano;
- Andreoni P., Marocci G., (1997), *Sicurezza e benessere nel lavoro*, Psicologia, Roma;
- Appley, M. H. e Trumbull, R. (1987). *Dynamics of Stress*. Plenum Press. New York.
- Argentero P. (2006). *I Test nelle organizzazioni*. Bologna, Il Mulino.
- Ashforth E., (1985), Climate formation: issues and extensions, *Academy of management review*;
- Avallone F., (1994), *Psicologia del lavoro*, Carocci, Roma;
- Avallone F., Bonaretti M., (2003), *Benessere organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche*, Rubbettino, Roma;
- Avallone F., Farnese M. L., (2005), *Culture organizzative. Modelli e strumenti di intervento*, Guerini e Associati, Milano;
- Avallone F., Paplomatas A., (2005), *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*, Raffaello Cortina, Milano;
- Bandura, A (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nueva York: Holt

Rinchart and Winston.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

*Psychological Review*, 84, 1991-2151

Barbaranelli, C. (2006) *Analisi dei dati con SPSS. Vol.2 Le analisi Multivariate*. Milano, LED.

Bastiaans, J., (1982), Consequences of modern terrorism. In *L. Goldberger & S. Breznitz (eds) Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*. Free Press, New York;

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary teachers in Spain. *Educational Psychology*, Vol. 26(4): 519- 539.

Bettetini G., (1993), *Semiotica della comunicazione d'impresa*, Bompiani, Milano;

Blandino G., (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina,

Bhagat, R. S., & Chassie, M. B., (1981), Determinants of organizational commitment in working women: some implications for organizational integration, *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 17-30;

Bhalla, S., Jones, B., & Flynn, D. M., (1991), Role stress among Canadian white-collar workers, *Work & Stress*, 5, 289-299;

Boggild H. & Knutsson A., (1999), Shift work, risk factors and cardiovascular disease, *Scandinavian Journal Of Work Environment & Health*, Vol.25, No.2, pp.85-99;

Broadbent, D.E., (1971), *Decision and Stress*. Academic Press, New York;

Bolasco, S. (2005). Statistica testuale e text mining: alcuni paradigmi applicativi. *Quaderni di Statistica*, Vol.7:17-53.

Bonazzi G., (2008), *Storia del pensiero organizzativo*, FrancoAngeli, Milano;

Bosma, H. & Marmot, M.G., (1997), Low job control and risk of coronary heart disease in Whitehall II (prospective cohort) study, *British Medical Journal*, 314, no. 7080;

Callini D. (2006), Società post-industriale e problemi educativi, FrancoAngeli, Roma.

Broadbent, D.E. & Gath, D., (1981), Ill health on the line: sorting myth from fact. *Employment Gazette*, 89, no. 3;

Brown-Zimmerman, (2005). *Person-Environment, multiple types of Fit, work-related attitudes*, review.

Burns J. M., (1978), *Leadership*, Harper and Row, New York;

Campbell J.P. e AL.,(1970), *Managerial behavior performance and effectiveness*, Mc Graw-Hill, New York;

Cannon, W.B., (1931), *The Wisdom of the Body*, Norton, New York;

Cannon, W.B., (1929), Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage: An Account of Recent Researches in the Function of Emotional Excitement. *Appleton*, New York;

Capel, S. A. (1991). *A longitudinal study of burnout in teachers*. British Journal of Educational Psychology, Vol.61:36-45.

Caplan, R.D., Cobb, S., French, J. R. P., van Harrison, R., & Pinneau, S. R., (1975), Job Demands and Worker Health, US Department of Health, *Education and Welfare Publication* no: NIOSH 75-160, US Government Printing Office, Washington DC;

Carayon, P., (1993), A longitudinal test of Karasek's Job Strain model among office workers. *Work & Stress*, Vol.7, No.4, pp.299-314;

Chen P.Y. & Spector, P.E., (1991), Negative affectivity as the underlying cause of correlations between stressors and strains, *Journal of Applied Psychology*, 76, 398-407;

Cheniss, C. (1980 a). *Professional burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger.

Cheniss, C. (1981). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Nueva York: The Free Press.

Cherniss, C. (1982). Cultural trends: Political, economic and historical roots of problem. En Paine, W. (Ed): *Job, Stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives*. (pp. 56-70). Beverly Hills. Sage Publications

Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (1) 1-11.

Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. En Schaufeli, W., Morety, T. y Maslach, C (eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). Washington DC: Hemisphere.

Coates, T. y Thorensen, C. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46, 159-164. En Guerrero, E., y Vicente, F. (2001). *Síndrome de "Burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres. Universidad de Extremadura.

Cohen, A., (1969), Effects of noise on psychological state, In: W. D. Ward & J. E. Fricke (eds) *Noise as a Public Health Hazard*. American Speech and Hearing Association, Washington DC;

Cohen, A., (1974), Industrial noise and medical, absence and accident record data on exposed workers. In: W. D. Ward (ed) *Proceedings of the International Congress on Noise as a Public Health Problem*, US Environmental Protection Agency, Washington DC;

Cohen, A., (1976), The influence of a company hearing conservative program on extra-auditory problems in workers, *Journal of Safety Research*, 8, 146-162;

Cohen, S., (1980), After effects of stress on human performance and social behaviour: a review of research and theory, *Psychological Bulletin*, 88, 82-108;

Cohen, S., & Willis, T. A., (1985), Stress, social support and the buffering hypothesis, *Psychological Bulletin*, 98, 310-357;

Colligan, M.J., Smith, M.J., & Hurrell, J.J., (1977), Occupational incidence rates of mental health disorders, *Journal of Human Stress*, 3, 34-39;

Cooper, C.L. , (1978), Work stress, In: P. B. Warr (ed) *Psychology at Work*, Penguin, Harmondsworth;



Cooper, C.L., (1981), *Executive Families Under Stress*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey;

Cooper, C.L., & Marshall, J., (1976), Occupational sources of stress: a review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health, *Journal of Occupational Psychology*, 49, 11-28;

Cooper, C.L. & Smith, M. J., (1986), *Job Stress and Blue Collar Work*, Wiley & Sons, Chichester;

Cox, S., Cox, T., Thirlaway, M., & Mackay, C. J., (1985), Effects of simulated repetitive work of urinary catecholamine excretion, *Ergonomics*, 25, 1129-1141;

Cox, T., (1980), Repetitive work, in: *CL Cooper & R. Payne (eds) Current Concerns in Occupational stress*, Wiley & Sons, Chichester;

Cox, T., (1984), Stress: a psychophysiological approach to cancer, in: *CL Cooper (ed) Psychosocial Stress and Cancer*, Wiley & Sons, Chichester;

Cox, T., (1990), The recognition and measurement of stress: conceptual and methodological issues. In: E. N. Corlett & J. Wilson (eds) *Evaluation of Human Work*. Taylor & Francis, London;

Cox, T., (1993), *Stress Research and Stress Management: Putting theory to work*. Sudbury: HSE Books;

Cox, T., & Cox, S., (1993), *Psychosocial and Organizational Hazards: Monitoring and Control. Occasional Series in Occupational Health*, No.5. World Health Organization(Europe), Copenhagen, Denmark;

Cox, T. & Griffiths, A.J., (1995), The assessment of psychosocial hazards at Work, in *M.J. Shabracq, J.A.M. Winnubst & CL Cooper (Eds.) Handbook of Workand Health Psychology*, Chichester: Wiley & Son;

Cox, T., & Kuk, G.,(1991), Healthiness of schools as organizations: teacher stress and health. Paper to: International Congress, Stress, Anxiety & Emotional Disorders, University of Minho, Braga, Portugal;

Cox, T., & Leiter, M., (1992), The health of healthcare organizations, *Work & Stress*, 6, 219-227;

Cox, T., & Mackay, C. J., (1981), A transactional approach to occupational stress. In: *E. N. Corlett and J. Richardson (eds) Stress, Work Design and Productivity*, Wiley & Sons, Chichester;

Cox, T., & Mackay, C. J., (1982), Psychosocial factors and psychophysiological mechanisms in the aetiology and development of cancers, *Social Science and Medicine*, 16, 381-396;

Cox, T. & Thomson, L. (2000) Organisational healthiness: work-related stress and employee health. In P. Dewe, M. Leiter & T. Cox (Eds.) *Coping, Health and Organisations*, London: Taylor & Francis;

Crown, S., Crown, J.M. & Fleming, A., (1975), Aspects of the psychology and epidemiology of rheumatoid disease. *Psychological Medicine*, 5, 291-299;

D'Alleo G., D. Salvo E., (2010), *Benessere e disagio organizzativo. Aspetti teorici e contenuti operativi*, Offset Studio, Palermo;

D'amato A., Majer V., (2005), *Il vantaggio del clima. La ricerca di clima per lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano;

D'amico R., (2001), *Il manager pubblico nell'ente locale. Cultura organizzativa e nuovi contenuti della professionalità del dirigente*, Franco Angeli, Milano;

De Carlo N. A., (2005), *Teorie e strumenti per lo psicologo del lavoro e delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano;

De Carlo, N.A., Falco, A. (2008). *Metodologie e strumenti di valutazione del rischio stress lavoro correlato*: rassegna e possibili applicazioni. Comunicazione presentata presso Psiop- Istituto di Psicoterapia, Intervento sul Disagio in ambito Lavorativo e Valorizzazione della Persona. Padova, 19-19 settembre 2008.

De Carlo, N.A., Falco, A. & Capozza, D. (2008). *Test di valutazione del rischio stress-lavoro correlato nella prospettiva del benessere organizzativo (Q-Bo)*. Milano, Franco Angeli

Depolo M., (1998), *Psicologia delle organizzazioni*, Il Mulino, Milano;

Depolo M. e Sarchielli G., (1991), *Il farsi della Psicologia organizzativa*, Il Mulino, Bologna;

Devereux J., Buckle P. & Vlachonikolis I.G., (1999), Interactions between physical and psychosocial risk factors at work increase the risk of back disorders: an epidemiological approach. *Occupational and Environmental Medicine*, vol. 56, no. 5, pp. 343-353;

Diament, J. & Byers, S. O., (1975), A precise catecholamine assay for small samples. *Journal of Laboratory and Clinical Medicine*, 85, 679-693;

Dimsdale, J. E. & Moss, J., (1980a), Plasma catecholamines in stress and exercise, *Journal of the American Medical Association*, 243, 340-342;

Dimsdale, J. E. & Moss, J., (1980b), Shortterm catecholamine response to psychological stress. *Psychosomatic Medicine*, 42, 493-497;

Di Nuovo S., Rispoli L., Genta E., (2000), *Misurare lo stress*, Franco Angeli, Milano;

Dohrenwend, B.S., Krasnoff, L., Askenasy, A.R. & Dohrenwend, B.P. (1982) *The psychiatric epidemiology research interview life events scale*;

Donaldson, J. & Gowler, D., (1975), Perogatives, participation and managerial stress. In: *D. Gowler & K. Legge (eds) Managerial Stress*, Gower Press, London;

D'Oro A., (2010) Il benessere organizzativo e la tutela della salute e della sicurezza del lavoratore, UniversItalia, Roma;

Douglas, M., (1992), *Risk and Blame*, Routledge, London;

Ege H., (2002), *Mobbing. Conoscerlo per vincerlo*, FrancoAngeli, Milano;

Endresen, I.M., Ellertsen, B., Endresen, C., Hjelman, A.M., Matre, R., & Ursin, H., (1991), Stress at work and psychological and immunological parameters in a group of Norwegian female bank employees. *Work & Stress*, 5, 217-227;

Endresen, I. M., Vaernes, R. J., Ursin, H., & Tonder, O., (1987), Psychological stress factors and concentration of immunoglobulins and complement components in Norwegian nurses. *Work & Stress*, 1, 365-375;

Etzioni A.E., (1996), *Organizzazioni e società*, Il Mulino, Bologna;

Faravelli C., Poli E., Meri M.T., (1981), *La valutazione degli stati depressivi*:

*Rating-Scales* compilate dal clinico o questionari di autovalutazione, VOL.105;

Farné M., & Sebellico A., (1990), *Psicologia, salute e malattia*, Zanichelli, Bologna;

Fava, G. A. e Osti, R. M. A., (1982). Versione italiana della scala di Paykel per gli eventi stressanti. In Canestrari, R., *Nuovi metodi in psicometria*. Organizzazioni Speciali, Firenze;

Favretto G., (1994), *Lo stress nelle Organizzazioni*, Il Mulino, Bologna;

Ferguson, D., (1973), A study of occupational stress and health. *Ergonomics*, 16, 649-663;

Fisher, S., (1986), *Stress and Strategy*, Lawrence Erlbaum Associates, London;

Flanagan, P., McAnally, K.I., Martin, R.L., Meehan, J.W., & Oldfield S.R., (1998), Aurally and visually guided visual search in a virtual environment. *Human Factors*, Vol.40, No.3, pp.461-468;

Francescato D., Tomai ., Mebane M. E., (2004), *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione. Esperienze faccia a faccia e on line*, Il Mulino, Bologna;

French, J. R. P. & Caplan, R. D., (1970), Psychosocial factors in coronary heart disease. *Industrial Medicine*, 39, 383-397;

French, J. R. P., & Caplan, R. D., (1972), Organizational stress and individual strain. In: A. Marrow (ed) *The Failure of Success*. AMACOM, New York;

French, J. R. P., Caplan, R. D. & van Harrison, R., (1982), *The Mechanisms of Job Stress and Strain*. Wiley & Sons, New York;

Freud S., (1937), *Costruzioni in analisi*, in Opere, vol. XI, Boringhieri, Torino, 1976;

Freudenberger, H. (1983). Burnout: Contemporary issues, triends, and concerns. En Farber, B. (Ed.): *Stress and burnout*. Nueva York: Pergamon Press.

Freudenberger, H. (1986). The issues of staff burnout in therapeutic communities.

*Journal of Psychoactive Drugs*, 18 (3) 247-251.

Freudenberger, H. y Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Nueva York: Anchor Press.

Friedman, M., & Rosenman, R.H., (1974), *Type A: Your Behaviour and Your Heart*. Knopf, New York;

Friedman, M., Ulmer, D., (1984), *Treating Type A Behaviour and Your Behaviour*. Knopf, New York;

Gabassi P., (2007), *Psicologia del lavoro nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano;

Ganster, D.C., Mayes, B.T., & Fuselier, M.R., (1986), Role of social support in the experience of stress at work. *Journal of Applied Psychology*, 71, 102-110;

Gardell, B., (1971), Alienation and mental health in the modern industrial environment. In: L. Levi (ed) *Society, Stress and Disease Vol I*. Oxford University Press, Oxford;

Gardell, B., (1973), *Quality of Work and Non-work Activities and Rewards in Affluent Societies. Reports from Psychological Laboratories* no: 403, University of Stockholm, Stockholm;

Gardiner, B.M., (1980), Psychological aspects of rheumatoid arthritis. *Psychological Medicine*, 10, 150-163;

Glass, D. C., (1977), *Behaviour Patterns, Stress and Coronary Disease*. Erlbaum, Hillsdale, New Jersey;

Guerrero, E. (1998). *“Burnout” o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura

Guerrero, E., Vicente, F. (2001). *Síndrome de “Burnout” o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres. Universidad de Extremadura.

Hacker, W., (1991), Objective work environment: analysis and evaluation of objective work characteristics. Paper presented to: *A Healthier Work Environment*:

*Basic Concepts & Methods of Measurement*. Hogberga, Lidingo, Stockholm;

Hall, E.M., (1991), Gender, work control and stress: a theoretical discussion and an empirical test. In J.V. Johnson & G. Johansson (eds) *The Psychosocial Work Environment: Work Organization, Democratization and Health*. Baywood Publishing, New York;

Handy, C., (1975), Difficulties of combining family and career. *The Times*, Sept 22, 16;

Harrington, J. M., (1978), Shift Work and Health: A critical review of the Literature. HMSO, London;

Harvey, D.A., (1997), Co-Occurrence of externalizing behavior problems and emergent academic difficulties in young high-risk boys: a preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 18: 317-330;

Hingley, P., & Cooper, C.L., (1986), *Stress and the Nurse Manager*. Wiley & Son, Chichester;

Holmes, T. H., & Rahe, R. H., (1967), The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218;

Holt, R. R., (1982), Occupational stress. In: L. Goldberger & S. Breznitz (eds) *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*. Free Press, New York;

House, J., (1974), Occupational stress and coronary heart disease: a review and theoretical integration. *Journal of Health and Social Behaviour*, 15, 12-27;

House, J.S., McMichael, A.J., Wells, J.A., Kaplan, B.H., & Landerman, L.R., (1979), Occupational stress and health among factory workers. *Journal of Health and Social Behaviour*, 20, 139-160;

Jacques E., (1976), *Teoria generale della burocrazia*, Isedi, Milano;

James L. A., Jones A. P., (1974) Organizational Climate, *Psychol Bull*, 81;

Johansson, L., Magnusson, C. E., Joelsson, I., and Zetterberg, P. O. 1992, *Phys. Scripta*, 46, 221.

Jones, D.M., (1983), Noise. In: G. R. J. Hockey (ed) *Stress and Fatigue in Human Performance*. Wiley & Sons, Chichester;

Jones, D.M., (1999), The cognitive psychology of auditory distraction: The 1997 BPS Broadbent Lecture *British Journal Of Psychology*, 90 (2), 167-187;

Jones, J.R., Hodgson, J.T., Clegg, T.A. & Elliot R.C., (1998), *Self-reported work-related illness in 1995: results from a household survey*. Sudbury: HSE Books;

Kahn, R. L., (1973), Conflict, ambiguity and overload: three elements in job stress. *Occupational Mental Health*, 31, 2-9;

Kahn, R. L., (1974), Conflict, ambiguity and over work: three elements in job stress. In: A. McLean (ed) *Occupational Stress*. Charles C. Thomas, Springfield, Illinois;

Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A., (1964), *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. Wiley & Sons, New York;

Karasek, R. A., (1979), Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308;

Karasek, R., & Theorell, T., (1990), *Healthy Work: Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*. Basic Books, New York;

Karasek, R.A., Schwartz, J., & Theorell, T., (1982), Job characteristics, occupation, and coronary heart disease. *Final report on Grant No. R-01-OH00906*. Cincinnati;

Kasl, S. V., (1980a), Epidemiological contributions to the study of work stress. In: C.L. Cooper and R. Payne (eds) *Stress at Work*. Wiley & Sons, Chichester;

Kasl, S. V., (1980b), The impact of retirement. In: C.L. Cooper & R.L. Payne (eds) *Current Concerns in Occupational Stress*, Wiley & Sons, Chichester;

Kasl, S. V., (1984), Stress and health. *Annual Review of Public Health*, 5, 319-341; Kasl, S.V., (1990), Assessing health risks in the work setting. In S. Hobfoll (Ed.) *New Directions in Health Psychology Assessment*. Washington D.C.: Hemisphere Publishing Corporation;

Kasl, S. V., (1992), Surveillance of psychological disorders in the workplace. In: G. P. Keita & S. L. Sauter (eds) *Work and Well-Being: An Agenda for the 1990s*. American Psychological Association, Washington DC;

Kittel, F., Kornitzer, M., DeBacker, B., Dramaix, M., Sobolski, J., Degre, J., Denolin, H., (1983), Type A in relation to job stress, social and bioclinical variables: the Belgian physical fitness study. *Journal of Human Stress*, 9, 37-45;

Kobasa, S., (1979), Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-13;

Kobasa, S., Maddi, S., & Kahn, S., (1982), Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177;

Kornhauser, A., (1965), *Mental Health of the Industrial Worker*. University of Chicago Press, Chicago, Illinois;

Kotter J. P., (1990), What leaders really do?, in *Harvard Business Review*, 68;

Kyriacou C., (1987). "Teacher stress and burnout: an international review", *Educational Research*, 29 (2), pp. 146-152.

Lacey, J. I., (1967), Somatic response patterning and stress: some revisions of activation theory. In: M. H. Appley & R. Trumbull (eds) *Psychological Stress*. Appleton- Century-Crofts, New York;

Landy, F. J., (1989), *The Psychology of Work Behaviour*. Brooks/Cole, Monterey, California;

Landy, F. J., (1992), Work design and stress. In: G. P. Keita & S. L. Sauter (eds) *Work and Well-Being: An Agenda for the 1990s*. American Psychological Association, Washington DC;

Lapassade G., (1974), *L'analisi istituzionale*, Isedi, Milano;

Laplanche J., Pontalis J. B., (1967): *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari, 1987;

Lasswell H.D., The structure and function of communication in society, in Bryson L., (1948), *The communication of ideas*, Harper e Row, N.Y.;



Lazarus, R. S., (1966), *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw-Hill, New York;

Lazarus R.S., (1976), *Psychological stress and coping process*, Mc Graw-Hill, N.Y.;

Lazarus, R.S. & Folkman, S., (1984), *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publications, New York .

Leiter, M. (1991 a). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, 12 (2) 123- 144.

Leiter, M. (1991 b). The dream denied: Professional burnout and the constraints of human service organizations. *Canadian Psychology*, 32 (4) 547-558.

Leiter, M. (1992). Burnout as a crisis in self-efficacy-conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6 (2) 107-116.

Leiter, M. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. En Schaufeli, W., Maslach, C. y Marek, T. (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). London: Taylor y Francis

Leiter, M. y Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: An confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 357-373.

Leiter, M. y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9 (4) 297-308.

Leplat e Cuny, (1984), *Introduzione alla Psicologia del lavoro*, Società Editrice Internazionale, Torino;

Leventhal, H., and Tomarken, A., (1987), Stress and illness: perspectives from health psychology. In: S. Kasl and C. Cooper (eds) *Stress and Health: Issues in Research Methodology*. Wiley & Sons, Chichester;

Levi, L., (1972), Stress and distress in response to psychosocial stimuli. *Acta Medica Scandinavica*, 191, supplement: 528;

- Levi, L., (1981), *Preventing Work Stress*. Addison-Wesley, Reading, Mass;
- Levi, L., (1984), *Stress in Industry: Causes, Effects and Prevention*. *Occupational Safety and Health Series* no. 51, International Labour Office, Geneva;
- Lewin K., (1936), *Principles of topological Psychology*, McGrawHill, New York;
- Lewin K., (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972;
- Lewin K., (1965), *Teoria dinamica della personalità*, Giunti-Barbera, Firenze;
- Locke E.A., *Nature and causes of job satisfaction*, in Dunnette M.D., *Handbook Ind. Organiz. Psychol.*, Rand Mc Nalley, Chicago, 1976.
- Lodolo D'Oria V. et al., (2002). *Quale correlazione tra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout negli insegnanti?*. *Difesa Sociale* N. 2/02, 23-51.
- Lundahl, A., (1971), *Fritid Och Rekreation*. All Manna Forlager. Laginkomstutredningen, Stockholm;
- MacDougall, J. M., Dembrowski, T. M., Dimsdale, J. E., and Hackett, T. P., (1985), *Components of Type A, hostility and anger-in: further relationships to angiographic findings*. *Health Psychology*, 4, 137-152;
- Maeran R. e Pedon A., (2002), *Psicologia e mondo del lavoro. Temi introduttivi alla psicologia del lavoro*, ed. Led, Milano;
- Manassero, M., García. E., Vázquez, A., Ferrer, V., Ramis., C. y Gili, M. (2000). *Análisis causal del burnout en la enseñanza. . Revista del Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 2 (16) 173-195.
- Manassero, M.; Fornés, J; Fernández, M; Vázquez, A. y Ferrer, M. (1996). *Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes*. *Revista de Educación*. 306, 35-41.
- Manassero, M.; Vázquez, A; Ferrer, M; Fornés, J., Fernández, M; y Queimaledos, J. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Memoria final de investigación. Madrid,

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 24, 16-22.

Maslach, C. y Jackson, S. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Manual. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press

Maslach, C. y Jackson, S. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. En Sanders, G y Suls, J. (Eds.). *Social psychology of health and illness*. Hillsdale: LEA.

Maslach, C. y Jackson, S. (1984). Burnout in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-154.

Maslach, C. y Jackson, S. (1985). The role of sex and family variables in burnout.

*Sex Roles*, 12 (7-8) 837-851.

Maslach, C. y Leiter, M. (1997). *The Truth about Burnout*. Jossey-Bass Publisher.

San Francisco.

Manzoni G. , De Martin L., (2007), *Benessere e cambiamento in azienda*, FAG, Milano;

Margolis, B. L., & Kroes, W. H., (1974), Work and the health of man. In: J. O'Toole (ed) *Work and the Quality of Life*. MIT Press, Cambridge, Mass;

Mascilli M. E., Mazzoli G., Valenti O., (1995), *Le voci di dentro. Analisi delle strutture comunicative nei processi di produzione industriale*, Franco Angeli,, Milano;

Marshall, J., (1977), *Job pressures and satisfactions at managerial levels*, University of Manchester Institute of Science and Technology, Manchester;

.Maslach C., Leiter M., (2000), *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Erickson, Trento;

Mason, J. W., (1968), A review of psychoendocrine research on the pituitaryadrenal cortical system. *Psychosomatic Medicine*, 30, 576-607;

Mason, J. W., (1971), A re-evaluation of the concept of non-specificity in stress theory, *Journal of Psychiatric research*, 8, 323;

Matthews, K. A., Glass, D. C., Rosenman, R. H., & Bortner, R. W., (1977), Competitive drive, pattern A and coronary heart disease: a further analysis of some data from the Western Collaborative Group Study. *Journal of Chronic Diseases*, 30, 489-498;

Milgram, N.A., (1982), War-related stress in Israeli children and youth. In L. Goldberger & S.Breznitz (eds) *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*;

Monticone I., (2015), *Stress e burnout degli insegnanti. Orientarsi al futuro*, Sovera Edizioni;

Morin E., (1977), *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1983.

Morgan G., (2004), *Images. Le metafore dell'organizzazione*, FrancoAngeli, Milano;

Mudrack P.E., (1999), Time structure and purpose, Type A behavior, and the Protestant work ethic. *Journal Of Organizational Behavior*, Vol.20, No.2, pp.145- 158;

Nerell, G., (1975), Medical complaints and findings in Swedish sawmill workers. In: B. Thunell & B. Ager (eds) *Ergonomics in Sawmill and Woodworking Industries*. National Board of Occupational Safety and Health, Stockholm;

Neufeld, R. W. J., & Paterson, R. J., (1989), Issues concerning control and its implementation. In: R. W. J. Neufeld (ed) *Advances in the Investigation of Psychological Stress*. Wiley & Sons, New York;

Nowack, K.M., (1991), Psychological predictors of health status. *Work & Stress*, 5, 117-131;

Oliviero F., (2004), Benattia, Nuova Ipsa, Palermo;

Paykel, E. S., (1997), The Interview for Recent Life Events. *Psychological Medicine*, 27, 301-310. Goldberg L., Breznitz S. (1982);

Payne, R., (1988), Individual differences in the study of occupational stress. In:

CL Cooper & R. Payne (eds) *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*. Wiley & Sons, Chichester;

Payne, R., & Hartley, J., (1987), A test of a model for explaining the affective experience of unemployed men. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 31-47;

Perez A.D., Meizoso M.T.G., Gonzalez R.D., (1999), Validity of the structured interview for the assessment of Type A behavior pattern. *European Journal Of Psychological Assessment*, Vol.15, No.1, pp.39-48;

Porter, L. W., (1990), *Commitment patterns in industrial organizations*. Paper to: Society for Industrial and Organizational psychology, Miami Beach, Florida (April);

Powell, L. H., (1987), Issues in the measurement of the Type A behaviour pattern. In: S. V. Kasl, & C.L. Cooper (eds) *Stress and Health: Issues in Research Methodology*. Wiley & Sons, Chichester;

Pritchard e Karasick, “*The effect of organizational climate on managers and job performance and job satisfaction*”, *Organizational Behavior and Human Performance*, 1973;

Quaglino, Casagrande, Castellano., (1992), *Lavoro di gruppo, gruppo di lavoro*, Cortina Editore, Milano;

Quick, J.C., & Quick, J.D. (1984) *Organizational Stress and Preventive Management*. McGraw-Hill, New York;

Rampini F., (1990), *La comunicazione aziendale. All'interno dell'impresa, nel contesto sociale, nel quadro europeo*, ETAS, Milano;

Richter, P., & Schmidt, C. F., (1988), Arbeitsanforderungen und Beanspruchungsbewältigung bei Herzinfarkt-Patienten – ein tätigkeitspsychologischer Diagnostikansatz. In: H. Schröder & J. Guthke (Hrsg.) *Fortschritte der klinischen Persönlichkeitspsychologie und klinischen Psychodiagnostik*. Barth, Leipzig. pp 49-56 (Psychotherapie und Grenzgebiete, 9);

Richter, P., Rudolph, M., & Schmidt, C. F., (1995), FABA: *Fragebogen zur Analyse belastungsrelevanter Anforderungsbewältigung*. Technische Universität, Institut für Arbeits-, Organisations- und Sozialpsychologie, Dresden (Methodensammlung, 4);

Riley, V., (1979), *Stress - cancer contradictions: a continuing puzzlement*. Cancer Detection and Prevention, 2, 159-162;

Riley, V., (1981), Psychoneuroendocrine influences on immunocompetence and neoplasia. *Science*, 212, 1100-1109;

Rimon, R.A. & Laakso, R., (1985), Life stress and rheumatoid arthritis: a 15-year follow-up study. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 43, 38-43;

Rispoli L., (2000), *Esperienze Basilari del Sé: manuale delle tecniche*, S.I.F., Napoli;

Rispoli L., (2003), *Il sorriso del corpo e i segreti dell'anima*, Liguori, Napoli;

Rispoli L., (2004), *Esperienze di Base e Sviluppo del Sé*, Franco Angeli, Milano;

Robertson, I. T., & Cooper, C.L., (1983), *Human Behaviour in Organizations*. Mac-Donald and Evans Ltd., London;

Ronen, S., (1981), *Flexible Working Hours; An Innovation in the Quality of Work Life*. McGraw Hill, New York;

Rossati, A. & Magro, G. (1999). *Stress e burnout*. Roma: Carocci.

Rotheiler, E., Richter, P. Rudolf, M. & Hinton, J. W., (1997), Further cross-cultural factor validation on the FABBA self report inventory of coronary-prone behaviours. *Psychology and Health* 12, 505-512;

Rotter, J. B., (1966), Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, whole issue;

Sarchielli G., (2003), *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna;

Schein E., (2003), *Culture d'impresa*, Raffaello Cortina, Milano;

Schein E., *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Maurizio Decastri (a cura di), Guerini e associati, 1990, Milano;

Schein E., (1969), *La consulenza e lo sviluppo organizzativo*, Etas Kompas, Milano, 1972;

Scheuch, K., (1990), *Psychosoziale Faktoren im Arbeitsprozeß und Gesundheit: Einführung*. Z. ges. Hyg. 36, 403-407;

Scheuch, K., (1996), *Stress and resources at work in a changing society*. Bremerhaven: Wirtschafstverlag NW, pp.95-109 (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsmedizin: Tagungsbericht 11);

Schneider B., (1990), *Organizational climate and culture*, Jossey Bass, San Francisco;

Schneider B., (1980), *Le imprese come culture*, Isedi, Milano;

Schmidt K., (1954), *Dialogo sul potere*, Il Melangolo, Genova, 1990;

Sclavi M., (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Roma;

Scott, R., & Howard, A., (1970), Models of stress. In: S. Levine & N. Scotch (eds) *Social Stress*. Aldine, Chicago;

Sells, S. B. (1970) On the nature of stress. In: J. McGrath (ed) *Social and Psychological factors in Stress*. Holt, Rinehart & Winston, New York;

Selye, H., (1936), A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32;

Selye H., (1976), *Stress senza paura*, Rizzoli, Milano;.

Selye, H. (1983). *The stress concept: past, present, and future*. In Cooper, C.L. & Dewe, P. (2004), *Stress: A Brief History*. Oxford, Blackwell.

Selye, H., (1956), *Stress of Life*. McGraw-Hill, New York;

Sleeper, R. D., (1975), Labour mobility over the life cycle. *British Journal of Industrial Relations*, 13;

Sirigatti, S., Stefanile, C (1993). *Adattamento e taratura per l'Italia*. In C. Maslach e S. Jackson, *MBI Maslach Burnout Inventory*. Manuale. (pp. 33-42). Firenze: Organizzazioni Speciali;

Smith, A., (1991), A review of the non auditory effects of noise on health. *Work & Stress*, 5, 49-62;

- Spaltro E., (1993), *Soggettività. Psicologia del lavoro*, Patron, Bologna;
- Spaltro E., (2005), *Conduttori - Manuale per l'uso dei piccoli gruppi*, Franco Angeli, , Bologna;
- Spaltro E., (2004), *Il clima lavorativo. Manuale di meteorologia organizzativa*, Franco Angeli, Milano;
- Spaltro E., (2003), *La forza di fare le cose: Fondamenti di psicologia del lavoro*, Pedragon, Bologna;
- Spielberger, C.D. (1976) The nature and measurement of anxiety. In C.D.
- Spielberger, C.D. (1991) *Stress and Anxiety*. Vol.13. New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Spielbergerand R. Diaz-Guerrero (eds) *Cross- Cultural Anxiety*. Hemisphere, Washington DC.
- Sprini G., (2007), *Mobbing: fenomenologia, conseguenze ed ipotesi di prevenzione*, FrancoAngeli, Milano;
- Stansfeld, S.A., Fuhrer, R., Shipley, M.J. & Marmot, M.G., (1999), Work characteristics predict psychiatric disorder: prospective results from the Whitehall II study. *Occupational and Environmental Medicine*, 56, 302-307;
- Strauss, G., (1974), *Workers: attitudes and adjustments. In the American Assesmbly, Columbia University, The Worker and the Job: Coping with Change*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ;
- Sutherland, V. J., & Cooper, C.L., (1990), Understanding stress: psychological persepective for health professionals. *Psychology & Health*, series: 5. Chapman and Hall, London;
- Toscano M., (2006) *Introduzione alla sociologia*, Franco Angeli, Milano;
- Trentini G., (2002), *Oltre il potere – Discorso sulla leadership*, Franco Angeli, Milano;
- Uris, A., (1972), How managers ease job pressures. *International Management*, June, 45-46;



V. Lodolo D'Oria, F. Pecori Girali, M. Della Torre, A. Iossa Fasano, F. Vizzi, S. Fontani, A. Vitello, S. Cantoni, A. Pascale, P. Frigoli, *Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti?* In *La Medicina del Lavoro*, 2004, n. 5

Vaernes, R. J., Warncke, M., Eidsvik, S., Aakvaag, A., Tonder, O., & Ursin, H., (1987), Relationships between perceived health and psychological factors among submarine personnel: endocrine and immunological effects. In: A. Marroni & G. Oriani (eds) *Diving and Hyperbaric Medicine*. Academic Press, New York;

Vaernes, R. J., Myhre, G., Aas, H., Homnes, T., Hansen, I., & Tonder, O., (1991), Relationships between stress, psychological factors, health and immune levels among military aviators. *Work & Stress*, 5, 5-16;

Vaernes, R. J., Knardahl, S., Romsing, J., Aakvaag, A., Tonder, O., Walter, B., & Ursin, H., (1988), Relationships between environmental problems, defense strategies and health among shiftworkers in the process industry. *Work & Stress*, 1, 7-15;

Van Maanen J., Barley S. R., *L'organizzazione culturale: frammenti di una teoria*, in: Gagliardi P. (a cura di), *Le imprese come culture*, Isedi, Torino 1986;

Viswesvaran C., Sanchez J.I. & Fisher J., (1999), The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal Of Vocational Behavior*, Vol.54, No.2, pp.314-334;

Wardell, W. I., Hyman, M., & Bahnson, C B., (1964), Stress and coronary heart disease in three field studies. *Journal of Chronic Diseases*, 17, 73-84;

Warshaw, L.J., (1979), *Managing Stress*. Addison-Wesley, Reading, Mass;

Warr, P. B., (1987), *Work, Unemployment and Mental Health*. Cambridge University Press, Cambridge;

Warr, P. B., (1992), Job features and excessive stress. In: R. Jenkins & N. Coney (eds) *Prevention of Mental Ill Health at Work*. HMSO, London;

Watzlawick P., Beavin J. H. - Jackson Don D., (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma;

- Weber M., (1922), *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano 1980;
- Weinberg A., Cooper C.L., & Weinberg A., (1999), Workload, stress and family life in British Members of Parliament and the psychological impact of reforms to their working hours. *Stress Medicine*, Vol.15, No.2, pp.79-87;
- Weiner, H., (1977), *Psychobiology and Human Disease*. Elsevier, New York;
- Wilensky, H., (1960), Work, careers and social integration. *International Social Science Journal*, 4, 54 -560;
- Williams, R. B., Barefoot, J. C., Shekelle, R. B., (1985), The health consequences of hostility. In: M. A. Chesney & R. H. Rosenman (eds) *Anger and Hostility in Cardiovascular and behavioural Disorders*. Hemisphere Publishing Corp., Washington DC;
- Williams, R. B., Haney, T. L., Lee, K. L., Kong, Y., Blumenthal, J. A., & Whalen, R.E., (1980), Type A behaviour, hostility and coronary atherosclerosis. *Psychosomatic Medicine*, 42, 539-549;
- Wynne, R., Clarkin, N., Cox, T., & Griffiths, A., (1997), *Guidance on the Prevention of Violence at Work*. Luxembourg: European Commission, DG-V;
- Zabel, Robert. H.; ZABEL, Mary Kay, (2001). *Revisiting burnout among special education teachers: do age, experience, and preparation still matter?* Teacher Education and Special Education, v. 24, n. 2, p. 128-139.

## **RIFERIMENTI LEGISLATIVI**



- COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA.
7. R. D. 19 Ottobre 1930 n°1398, *Approvazione del testo del Codice Penale*, in “G.U.R.I.” n° 253/28 Ottobre 1930.
8. R. D. 16 Marzo 1942 n° 262, *Approvazione del testo del Codice Civile*, in “G.U.R.I.” n° 79/4 Aprile 1942.
9. D.P.R. 27 Aprile 1955 n°547, *Norme per la prevenzione degli infortuni*, in “G.U.R.I.” n°158/12 Luglio 1955.
10. D.P.R. 7 Gennaio 1956 n°164, *Norme per la prevenzione degli infortuni sul lavoro nelle costruzioni*, in “G.U.R.I.” n°78/31 Marzo 1956.
11. D.P.R. 19 Marzo 1956 n°303, *Norme generali per l’igiene del lavoro*, in “G.U.R.I.” n°155/30 Aprile 1956.
12. LEGGE 20 Maggio 1970 n°300, *Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e dell’attività sindacale nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento*, in “G.U.R.I.” n°131/27 Maggio 1970.
13. LEGGE 19 febbraio 1992 n°142, *Disposizioni per l’adempimento di obblighi derivanti dall’appartenenza dell’Italia alle Comunità europee*, in “G.U.R.I.” n°42/20 Febbraio 1992.
14. D. LGS. 19 Settembre 1994 n°626, *Attuazione delle direttive comunitarie riguardanti il miglioramento della sicurezza e della salute dei lavoratori sul luogo di lavoro*, in “G.U.R.I.” n°265/12 Novembre 1994.
15. D. LGS. 23 Febbraio 2000 n°38, *Disposizioni in materia di assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali, a norma dell’articolo 55, comma 1, della legge 17 Maggio 1999 n°144*, in “G.U.R.I.” n°50/1 Marzo 2000.
16. D. LGS. 30 Marzo 2001 n°165, *Norme generali sull’ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*, in “G.U.R.I.” n°106/9 Maggio 2001.
17. D.P.R. 5 Giugno 2001 n° 328, *Modifica disciplina delle professioni*, in “G.U.R.I.” n° 190/17 Agosto 2001.

18. DIRETTIVA 24 Marzo 2004, *Misure finalizzate al miglioramento del benessere organizzativo nelle pubbliche amministrazioni*, in “G.U.R.I.” n°80/5 Aprile 2004.
19. ACCORDO EUROPEO SULLO STRESS SUL LAVORO, Bruxelles 8 Ottobre 2004.
20. LEGGE 3 Agosto 2007 n°123, *Misure in tema di tutela della salute e della sicurezza sul lavoro e delega al Governo per il riassetto e la riforma della normativa in materia*, in “G.U.R.I.” n°185/10 Agosto 2007.
21. D. LGS. 9 Aprile 2008 n°81, *Attuazione dell’articolo 1 della legge 3 Agosto 2007 n°123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*, in “G.U.R.I.” n°101/30 Aprile 2008.
22. D. LGS. 3 Agosto 2009 n°106, *Disposizioni integrative e correttive del decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*, in “G.U.R.I.” n°180/5 Agosto 2009.
23. D. L. 31 Maggio 2010 n°78, *Misure urgenti in materia di stabilizzazione finanziaria e di competitività economica*, in “G.U.R.I.” n°115/31 Maggio 2010.
24. LEGGE 4 Novembre 2010 n°183, *Deleghe al governo in materia di lavori usuranti, di riorganizzazione di enti, di congedi, aspettative e permessi, di ammortizzatori sociali, di servizi per l’impiego, di incentivi all’occupazione, di apprendistato, di occupazione femminile, nonché misure contro il lavoro sommerso e disposizioni in tema di lavoro pubblico e di controversie di lavoro*, in “G.U.R.I.” n°262/9 Novembre 2010.
25. DIRETTIVA 4 Marzo 2011, *Linee guida sulle modalità di funzionamento dei “Comitati Unici di Garanzia per le pari opportunità, la valorizzazione del benessere di chi lavora e contro le discriminazioni”* (art. 21 legge 4 Novembre 2010 n°183).

## **ANNESSI**





## ANNESSO 1

### QUESTIONARIO SOCIO-DEMOGRAFICO E LAVORATIVO CON MASLACH BURNOUT INVENTORY



Dipartimento de Psicología e Antropología

---

#### PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

(RIVOLTA A TUTTI I DOCENTI DI RUOLO DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO)

Il Dipartimento di Psicologia e Antropologia dell'Università di Extremadura in Spagna, nell'ambito del dottorato di ricerca internazionale, ha promosso una ricerca volta ad esplorare alcuni aspetti fondamentali del mondo del lavoro in ambito scolastico.

A scopo di ricerca Le vengono proposte alcune domande. Sul testo stesso sono indicate le istruzioni dettagliate per la compilazione.

Nel porgerLe il nostro ringraziamento, La preghiamo di collaborare alla ricerca rispondendo alle richieste con cura ed in tutte le parti proposte e riconsegnare il questionario **entro il .....** presso la portineria della sua scuola nell'apposita teca predisposta con il logo dell'Università .

La ricerca ha scopi scientifici, l'elaborazione dei dati raccolti è compito esclusivo dell'Università che garantisce la riservatezza dei dati e l'anonimato degli intervistati.

<b>1) Età</b> _____
<b>2) Sesso</b> <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
<b>3) Stato civile</b>
<input type="checkbox"/> Coniugato o convivente <input type="checkbox"/> Separato o divorziato <input type="checkbox"/> libero <input type="checkbox"/> vedovo/a
<b>4) Da quanti anni insegna? (compresi gli anni di pre-ruolo)</b> _____
<b>5) Specifichi la sua area d'insegnamento:</b>
- area matematica-scientifica - area linguistica-letteraria - area fisica-artistica - altro (specificare)_____
<b>6) Quanti alunni segue? (approssimativamente)</b> _____
<b>7) Quanti alunni disabili ci sono mediamente nelle sue classi?</b>
<input type="checkbox"/> nessuno <input type="checkbox"/> uno <input type="checkbox"/> più di uno
<b>8) Quanti alunni BES e DSA ci sono mediamente nelle sue classi?</b>
<input type="checkbox"/> nessuno <input type="checkbox"/> uno <input type="checkbox"/> altro (specificare il numero)_____
<b>9) Come definirebbe gli alunni nelle sue classi? (massimo due risposte)</b>
2) Tranquilli 3) Vivaci 4) Per lo più irrequieti 5) Di basso livello culturale 6) Di alto livello culturale 7) Apatici 8) altro ( <i>specificare</i> )_____
<b>10) L'insegnamento è stato per lei</b>
5) una libera scelta 6) una scelta suggerita 7) un ripiego
<b>11) A quanti corsi di aggiornamento ha partecipato negli ultimi due anni?</b>
• nessuno • da uno a tre • più di tre
<b>12) Come giudica la sua professione (<i>una sola scelta</i>)</b>
- utile - frustrante - creativa

<ul style="list-style-type: none"> <li>– gratificante</li> <li>– affascinante</li> <li>– noiosa</li> <li>– faticosa</li> <li>– monotona</li> </ul>
<b>13) Si ritiene soddisfatto del suo lavoro?</b>
12) moltissimo 13) molto 14) abbastanza 15) poco 16) per niente

<b>14) Ritiene che la sua attività professionale possa causarle una o più delle seguenti condizioni? (può segnare fino a tre risposte ma sottolinei la più importante)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ansia e tensione emotiva</li> <li>– depressione</li> <li>– disturbi fisici</li> <li>– minore efficienza lavorativa</li> <li>– superficialità nel rapporto con alunni e genitori</li> <li>– conflittualità familiare e relazionale</li> <li>– irritabilità</li> <li>– insonnia</li> <li>– frequenti assenze dal lavoro</li> <li>– scoraggiamento ed indifferenza</li> <li>– stanchezza continua</li> <li>– tendenza all'isolamento</li> <li>– altro (<i>specificare</i>) _____</li> </ul>
<b>15) Rispetto all'inizio della sua carriera la sua motivazione/interesse al lavoro è:</b>
<input type="checkbox"/> rimasta invariata <input type="checkbox"/> aumentata <input type="checkbox"/> diminuita
<b>16) L'alunno più difficile è quello (una sola risposta)</b>
1) eccessivamente vivace 2) lento e svogliato 3) che si lamenta spesso per disturbi fisici 4) aggressivo 5) troppo dipendente dall'insegnante 6) che vuol sapere tutto 7) chiuso in se stesso 8) altro ( <i>specificare</i> ) _____
<b>17) Quali pensa che siano, nella sua professione, le più frequenti cause di stress lavorativo</b> <i>(può segnare fino a tre risposte indicando accanto a ciascuna frase la priorità con numeri da 1 a 3)</i> <i>n°1 = la più importante</i> <i>n°2 = importante</i> <i>n°3 = abbastanza rilevante</i>

n° ____	<input type="checkbox"/> sentire che l'attività di insegnamento non è affine ai propri interessi e/o alle proprie competenze
n° ____	<input type="checkbox"/> essere sovraccarichi di lavoro
n° ____	<input type="checkbox"/> lavorare con le nuove tecnologie
n° ____	<input type="checkbox"/> avere rapporti insoddisfacenti con i colleghi
n° ____	<input type="checkbox"/> avere rapporti insoddisfacenti con i superiori
n° ____	<input type="checkbox"/> avere rapporti conflittuali con i genitori
n° ____	<input type="checkbox"/> avere problemi personali di tipo familiare o relazionale
n° ____	<input type="checkbox"/> essere scarsamente retribuiti
n° ____	<input type="checkbox"/> ritenere inadeguati gli spazi e i tempi istituzionalmente prefissati per la propria crescita professionale
n° ____	<input type="checkbox"/> dover continuamente adeguarsi alle continue riforme scolastiche
n° ____	<input type="checkbox"/> Gestire classi troppo numerose
n° ____	<input type="checkbox"/> la presenza di alunni extracomunitari
n° ____	<input type="checkbox"/> la presenza di portatori di handicap
n° ____	<input type="checkbox"/> scarso riconoscimento sociale della professione
n° ____	<input type="checkbox"/> scarsa disponibilità di supporti tecnico scientifici
n° ____	<input type="checkbox"/> altro (specificare) _____
n° ____	<input type="checkbox"/> altro (specificare) _____

18) Se avesse l'opportunità di cambiare lavoro quale professione sceglierebbe? (una sola risposta)						
9) l'insegnante, ma di un'altra disciplina 10) l'impiegato 11) il libero professionista 12) un impiego dove non è importante il rapporto con gli altri 13) un impiego che mi consenta di mettermi al servizio degli altri 14) non ha importanza la tipologia, la cosa importante è che lasci molto tempo per la famiglia o altre attività 15) risceglierei di fare l'insegnante						
19) Quanto è ritenuta è ritenuta psicofisicamente usurante la professione di insegnante?						
Utilizzi la scala da 0 a 4 riportata in legenda						
*Legenda 0 per niente 1 poco 2 abbastanza 3 molto 4 moltissimo						
a) da lei stesso	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
b) dai suoi familiari dai suoi amici	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
c) dal suo medico di famiglia	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
d) dalle istituzioni	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
e) dal sindacato	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	

f) dai mass-media	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) dall'opinione pubblica	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**20) Legga con attenzione queste affermazioni e decida se ha mai provato questi sentimenti nei confronti del suo lavoro.**

Utilizzi la scala da 0 a 6 riportata nella tabella a fianco per indicare quanto spesso ha provato tali sentimenti, scegliendo il numero corrispondente alle frequenze riportate in legenda.

**\*Legenda**  
0 Mai  
1 qualche volta all'anno  
2 una volta al mese  
3 più volte al mese  
4 una volta alla settimana  
5 più volte alla settimana  
6 ogni giorno

3) mi sento emotivamente sfinito dal mio lavoro	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
4) mi sento sfinito alla fine di una giornata lavorativa	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
5) mi sento stanco quando mi alzo la mattina e devo affrontare un'altra giornata di lavoro	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
6) posso capire facilmente come la pensano i miei allievi	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
7) mi pare di trattare alcuni allievi come se fossero degli oggetti impersonali	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
8) mi pare che lavorare tutto il giorno con gli studenti mi pesi	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
9) affronto efficacemente i problemi dei miei allievi	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
10) mi sento esaurito dal mio lavoro	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
11) credo di influenzare positivamente la vita di altre persone attraverso il mio lavoro	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
12) da quando ho iniziato a lavorare a scuola sono diventato più insensibile nei confronti delle persone	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
13) ho paura che questo lavoro mi possa indurire emotivamente	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
14) mi sento pieno di energie	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
15) sono frustrato dal mio lavoro	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
16) credo di lavorare troppo duramente	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
17) non mi importa veramente di ciò che succede ad alcuni allievi	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
18) lavorare direttamente a contatto con la gente mi crea troppa tensione	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
19) riesco facilmente a rendere gli allievi rilassati e a proprio agio	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
20) mi sento rallegrato dopo aver lavorato con i miei allievi	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
21) ho realizzato molte cose di valore nel mio lavoro	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
22) sento di non farcela più	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
23) nel mio lavoro affronto problemi emotivi con calma	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
24) ho l'impressione che gli allievi diano la colpa a me per i loro problemi	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

## ANNESSO 2

### QUESTIONARIO PER LA VALUTAZIONE DEL RISCHIO STRESS LAVORO CORRELATO

Alla valutazione del predetto rischio si perviene attraverso le seguenti tre fasi:

**FASE 1.** Valutazione indicatori oggettivi di stress al lavoro (con la compilazione della check list di seguito riportata)

**FASE 2.** Identificazione della condizione di rischio (BASSO, MEDIO, ALTO) e pianificazione delle azioni di miglioramento

**FASE 3.** Valutazione percezione dello stress al lavoro dei lavoratori, attraverso compilazione di questionari di percezione, analizzati in modo aggregato, obbligatoria solo per rischio alto.

#### FASE 1 -VALUTAZIONE INDICATORI OGGETTIVI STRESS LAVORO CORRELATO

La valutazione dello stress lavoro correlato prevede la compilazione di una Check che identifica la condizione di rischio BASSO – MEDIO – ALTO relativamente a:

- **A- AREA INDICATORI AZIENDALI** (10 indicatori)
- **B- AREA CONTESTO DEL LAVORO** ( 6 aree di indicatori)
- **C- AREA CONTENUTO DEL LAVORO** (4 aree di indicatori)

L'intervento consiste nella valutazione degli indicatori oggettivi fonti di stress al lavoro attraverso l'utilizzo della check list contenente parametri tipici delle condizioni di stress riferibili ai **DATI AZIENDALI** ed al **CONTESTO** e **CONTENUTO** del lavoro (come previsto dall'Agenzia Europea sulla salute e sicurezza al lavoro e nell'Accordo Europeo).

La compilazione delle tre aree della Check identifica la condizione di rischio BASSO – MEDIO – ALTO in riferimento agli indicatori.

- AREA INDICATORI AZIENDALI (10 indicatori):
- AREA CONTESTO DEL LAVORO ( 6 aree di indicatori)
- AREA CONTENUTO DEL LAVORO (4 aree di indicatori)

INDICATORI AZIENDALI	CONTESTO DEL LAVORO	CONTENUTO DEL LAVORO
Infortuni	Funzione e cultura organizzativa	Ambiente di lavoro ed attrezzature di lavoro
Assenza per malattia		
Assenteismo	Ruolo nell'ambito	Pianificazione dei compiti

Ferie non godute	dell'organizzazione	
Rotazione del personale	Evoluzione della carriera	Carico di lavoro – ritmo di lavoro
Turnover	Autonomia decisionale – controllo del lavoro Rapporti interpersonali sul lavoro Interfaccia casa lavoro – conciliazione vita/lavoro*	Orario di lavoro
Procedimenti/ Sanzioni disciplinari		
Richieste visite straordinarie		
Segnalazioni stress lavoro		
Istanze giudiziarie		

Ad ogni indicatore è associato un punteggio che concorre al punteggio complessivo dell'area. I punteggi delle 3 aree vengono sommati (secondo le indicazioni) e consentono di identificare il proprio posizionamento nella TABELLA DEI LIVELLI DI RISCHIO.

AREA	TOTALE PUNTEGGIO PER AREA
CONTESTO DEL LAVORO	
CONTENUTO DEL LAVORO	
INDICATORI AZIENDALI *	
<b>TOTALE PUNTEGGIO RISCHIO</b>	

## ISTRUZIONI

Si segna con la **X** la risposta e nella casella punteggio si riporta il valore della risposta

N	INDICATORE	Diminuito	Inalterato	Aumentato	PUNTEGGIO	NOTE
1	...	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	<b>1</b>	

Si segna con la **X** la risposta e nella casella punteggio si riporta il valore della risposta in **PUNTEGGIO FINALE**

Quando vediamo la casella “**CORREZIONE PUNTEGGIO**”, riportiamo dopo il segno “-“ il valore della risposta e trascriviamo nel **PUNTEGGIO FINALE** il risultato

N	INDICATORE	Si	No	CORREZIONE PUNTEGGIO	PUNTEGGIO FINALE	NOTE
1	....	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>		<b>1</b>	
2	....	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - ... <b>0</b>	<b>1</b>	
3	....	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - ... <b>1</b>	<b>0</b>	

**TOTALE PUNTEGGIO****2**  
(1+1+0)

Nella casella “**TOTALE PUNTEGGIO**” si deve inserire la somma del punteggio finale di ogni indicatore

## A - INDICATORI AZIENDALI

Gli indicatori aziendali sono riferiti all’andamento negli ultimi 3 anni

INDICATORI AZIENDALI						
N	INDICATORE	Diminuito	Inalterato	Aumentato	PUNTEGGIO	NOTE
1	Indici infortunistici	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	.....	
2	Assenza per malattia (non maternità, allattamento, congedo matrimoniale)	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	.....	
3	Assenze dal lavoro	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	.....	
4	% ferie non godute	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	.....	
5	% trasferimenti interni richiesti dal personale	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	.....	
6	% rotazione del personale (usciti-entrati)	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	.....	
7	Procedimenti, sanzioni disciplinari	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	.....	
8	N. di visite su richiesta del lavoratore al medico competente (D. Lgs. 81/2008 art.41 c 2 lett. c)	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	.....	
9	Segnalazioni formalizzate dal medico competente di condizioni stress al lavoro	0 - NO <input type="checkbox"/>	4 - SI <input type="checkbox"/>		.....	
10	Istanze giudiziarie per licenziamento/demansionamento	0 - NO <input type="checkbox"/>	4 - SI <input type="checkbox"/>		.....	
<b>TOTALE PUNTEGGIO</b>						



INDICATORE	No	Si
ISTANZE GIUDIZIARIE PER MOLESTIE MORALI/SESSUALI	0 <input type="checkbox"/>	SITUAZIONE CHE VINCOLA LA VALUTAZIONE ALL'APPROFONDIMENTO SOGGETTIVO DELLO STRESS LAVORO CORRELATO

## B – AREA CONTESTO DEL LAVORO

FUNZIONE E CULTURA ORGANIZZATIVA						
N	INDICATORE	Si	No	CORREZIONE PUNTEGGIO	PUNTEGGIO FINALE	NOTE
1	Diffusione organigramma aziendale	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
2	Presenza di procedure aziendali	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
3	Diffusione delle procedure aziendali ai lavoratori	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
4	Presenza di obiettivi aziendali ai lavoratori	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
5	Sistema di gestione della sicurezza aziendale. Certificazioni SA8000 e BS OHSAS 18001:2007	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
6	Presenza di un sistema di comunicazione aziendale (bacheca, internet, busta paga, volantini....)	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
7	Effettuazione riunioni/incontri tra dirigenti e lavoratori	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
8	Presenza di un piano formativo per lo sviluppo professionale dei lavoratori	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
9	Presenza di momenti di comunicazione dell'azienda a tutto il personale	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
10	Presenza di codice etico e di comportamento	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
11	Presenza di sistemi per il recepimento e la gestione dei casi di disagio lavorativo	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			

**TOTALE PUNTEGGIO**

RUOLO NELL'AMBITO DELL'ORGANIZZAZIONE						
N	INDICATORE	Si	No	CORREZIONE PUNTEGGIO	PUNTEGGIO FINALE	NOTE
1	I lavoratori conoscono la linea gerarchica aziendale	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
2	I ruoli sono chiaramente definiti	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
3	Vi è una sovrapposizione di ruoli differenti sulle stesse persone (capo turno/preposto/responsabile qualità)	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
4	Accade di frequente che i dirigenti/preposti forniscano informazioni contrastanti circa il lavoro da svolgere	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
<b>TOTALE PUNTEGGIO</b>						

EVOLUZIONE DELLA CARRIERA						
N	INDICATORE	Si	No	CORREZIONE PUNTEGGIO	PUNTEGGIO FINALE	NOTE
1	Sono definiti i criteri per l'avanzamento di carriera	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
2	Esistono sistemi premianti in relazione alla corretta gestione del personale da parte dei dirigenti/capi	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
3	Esistono sistemi premianti in relazione al raggiungimento degli obiettivi di sicurezza	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
<b>TOTALE PUNTEGGIO</b>						

AUTONOMIA DECISIONALE – CONTROLLO DEL LAVORO						
N	INDICATORE	Si	No	CORREZIONE PUNTEGGIO	PUNTEGGIO FINALE	NOTE
1	Il lavoro dipende da compiti precedentemente svolti da altri	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
2	I lavoratori hanno sufficiente autonomia per l'esecuzione dei compiti	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
3	I lavoratori hanno a disposizione le informazioni sulle decisioni aziendali relative al gruppo di lavoro	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			

4	Sono predisposti strumenti di partecipazione decisionale dei lavoratori alle scelte aziendali	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
5	Sono presenti rigidi protocolli di supervisione sul lavoro svolto	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		

**TOTALE PUNTEGGIO**

#### RAPPORTI INTERPERSONALI SUL LAVORO

N	INDICATORE	Si	No	CORREZIONE PUNTEGGIO	PUNTEGGIO FINALE	NOTE
1	Possibilità di comunicare con i dirigenti di grado superiore da parte dei lavoratori	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
2	Vengono gestiti eventuali comportamenti prevaricatori o illeciti da parte dei superiori e dei colleghi	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
3	Vi è la segnalazione frequente di conflitti / litigi	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		

**TOTALE PUNTEGGIO**

#### INTERFACCIA CASA LAVORO – CONCILIAZIONE VITA/LAVORO

N	INDICATORE	Si	No	CORREZIONE PUNTEGGIO	PUNTEGGIO FINALE	NOTE
1	Possibilità di effettuare la pausa pasto in luogo adeguato - mensa aziendale	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
2	Possibilità di orario flessibile	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
3	Possibilità di raggiungere il posto di lavoro con mezzi pubblici / navetta dell'impresa	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
4	Possibilità di svolgere lavoro part-time verticale/orizzontale	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			

**TOTALE PUNTEGGIO**

Se il risultato finale è **uguale a 0**, nella TABELLA FINALE CONTESTO DEL LAVORO alla voce "INTERFACCIA CASA LAVORO" si inserisce il **valore -1**

Se il risultato finale è **superiore a 0**, nella TABELLA FINALE CONTESTO DEL LAVORO alla voce "INTERFACCIA CASA LAVORO" si inserisce il **valore 0**

## C- CONTENUTO DEL LAVORO

AMBIENTE DI LAVORO ED ATTREZZATURE DI LAVORO						
N	INDICATORE	Si	No	CORREZIONE PUNTEGGIO	PUNTEGGIO FINALE	NOTE
1	Esposizione a rumore sup. al secondo valore d'azione	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
2	Inadeguato confort acustico (ambiente non industriale)	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
3	Rischio cancerogeno/chimico non irrilevante	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
4	Microclima adeguato	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
5	Adeguato illuminamento con particolare riguardo alle attività ad elevato impegno visivo (VDT, lavori fini, ecc.)	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
6	Rischio movimentazione manuale dei carichi	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
7	Disponibilità adeguati e confortevoli DPI	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
8	Lavoro a rischio di aggressione fisica/lavoro solitario	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
9	Segnaletica di sicurezza chiara, immediata e pertinente ai rischi	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
10	Esposizione a vibrazione superiore al limite d'azione	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
11	Adeguata manutenzione macchine ed attrezzature	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
12	Esposizione a radiazioni ionizzanti	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
13	Esposizione a rischio biologico	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		

**TOTALE PUNTEGGIO**

PIANIFICAZIONE DEI COMPITI						
N	INDICATORE	Si	No	CORREZIONE PUNTEGGIO	PUNTEGGIO FINALE	NOTE
1	Il lavoro subisce frequenti interruzioni	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
2	Adeguatezza delle risorse strumentali necessarie allo svolgimento dei compiti	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			

3	E' presente un lavoro caratterizzato da alta monotonia	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
4	Lo svolgimento della mansione richiede di eseguire più compiti contemporaneamente	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
5	Chiara definizione dei compiti	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
6	Adeguatezza delle risorse umane necessarie allo svolgimento dei compiti	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			

**TOTALE PUNTEGGIO**

<b>CARICO DI LAVORO – RITMO DI LAVORO</b>						
N	INDICATORE	Si	No	CORREZIONE PUNTEGGIO	PUNTEGGIO FINALE	NOTE
1	I lavoratori hanno autonomia nell'esecuzione dei compiti	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
2	Ci sono variazioni imprevedibili della quantità di lavoro	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
3	Vi è assenza di compiti per lunghi periodi nel turno lavorativo	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
4	E' presente un lavoro caratterizzato da alta ripetitività	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
5	Il ritmo lavorativo per l'esecuzione del compito, è prefissato	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
6	Il lavoratore non può agire sul ritmo della macchina	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
7	I lavoratori devono prendere decisioni rapide	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
8	Lavoro con utilizzo di macchine ed attrezzature ad alto rischio	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
9	Lavoro con elevata responsabilità per terzi, impianti e produzione	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		

**TOTALE PUNTEGGIO**

<b>ORARIO DI LAVORO</b>						
N	INDICATORE	Si	No	CORREZIONE PUNTEGGIO	PUNTEGGIO FINALE	NOTE
1	E' presente regolarmente un orario lavorativo superiore alle 8 ore	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
2	Viene abitualmente svolto lavoro straordinario	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
3	E' presente orario di lavoro rigido (non flessibile)?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		

4	La programmazione dell'orario varia frequentemente	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
5	Le pause di lavoro non sono chiaramente definite	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>			
6	E' presente il lavoro a turni	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
7	E' abituale il lavoro a turni notturni	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		
8	E' presente il turno notturno fisso o a rotazione	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 - .....		

**TOTALE PUNTEGGIO**

**FASE 2: IDENTIFICAZIONE DELLA CONDIZIONE DI RISCHIO**

INDICATORI AZIENDALI							
INDICATORE	TOTALE PUNTEGGIO PER INDICATORE	BASSO 0 – 25%		MEDIO 25 – 50%		ALTO 50 – 100%	
		DA	A	DA	A	DA	A
INDICATORI AZIENDALI *		0	10	11	20	21	40
<b>TOTALE PUNTEGGIO</b>		<b>0</b>		<b>2</b>		<b>5</b>	

CONTESTO DEL LAVORO							
INDICATORE	TOTALE PUNTEGGIO PER INDICATORE	BASSO 0 – 25%		MEDIO 25 – 50%		ALTO 50 – 100%	
		DA	A	DA	A	DA	A
Funzione e cultura organizzativa		0	2	3	5	6	9
Ruolo nell’ambito dell’organizzazione		0	1	2	3	4	
Evoluzione della carriera		0	2	3	4	5	6
Autonomia decisionale – controllo del lavoro		0	1	2	3	4	5
Rapporti interpersonali sul lavoro		1		2		3	
Interfaccia casa lavoro – conciliazione vita/lavoro*							
TOTALE PUNTEGGIO		0	8	9	17	18	26

\* se il punteggio totale dell'indicatore "Interfaccia casa lavoro" è uguale a 0, inserire il valore -1. se superiore a 0, inserire il valore 0

CONTENUTO DEL LAVORO							
INDICATORE	TOTALE PUNTEGGIO PER INDICATORE	BASSO		MEDIO		ALTO	
		DA	A	DA	A	DA	A
Ambiente di lavoro ed attrezzature di lavoro		0	3	4	7	8	11
Pianificazione dei compiti		0	2	3	4	5	6
Carico di lavoro – ritmo di lavoro		0	2	3	5	6	8
Orario di lavoro		0	2	3	5	6	8
<b>TOTALE PUNTEGGIO</b>		0	13	14	25	26	36

I punteggi delle 3 aree vengono sommati (secondo le indicazioni) e consentono di identificare il proprio posizionamento nella TABELLA DEI LIVELLI DI RISCHIO.

AREA	TOTALE PUNTEGGIO PER AREA
CONTESTO DEL LAVORO	
CONTENUTO DEL LAVORO	
INDICATORI AZIENDALI *	
<b>TOTALE PUNTEGGIO RISCHIO</b>	

\*

Se il risultato del punteggio è compreso tra 0 a 10, si inserisce nella tabella finale il valore **0**

Se il risultato del punteggio è compreso tra 11 e 20 si inserisce nella tabella finale il valore **2**

Se il risultato del punteggio è compreso tra 21 e 40 si inserisce nella tabella finale il valore **5**

#### TABELLA DI LETTURA: TOTALE PUNTEGGIO RISCHIO

	DA	A	LIVELLO DI RISCHIO	NOTE
	0	17	RISCHIO BASSO 25%	L'analisi degli indicatori non evidenzia particolari condizioni organizzative che possono determinare

				<p>la presenza di stress correlato al lavoro, si consiglia di monitorare l'organizzazione ogni due anni (in assenza di cambiamenti organizzativi).</p> <p>Per ogni condizione identificata di devono adottare comunque le azioni di miglioramento mirate.</p>
	18	34	<p><b>RISCHIO MEDIO</b> 50%</p>	<p>L'analisi degli indicatori evidenzia condizioni organizzative che possono determinare la presenza di stress correlato al lavoro.</p> <p>Per ogni condizione identificata di devono adottare comunque le azioni di miglioramento mirate. Si consiglia di attuare una politica di prevenzione per lo stress al lavoro e di coinvolgere attivamente il medico competente ed i preposti. Monitoraggio annuale degli indicatori.</p>
	35	67	<p><b>RISCHIO ALTO</b> + di 50%</p>	<p>L'analisi degli indicatori evidenzia condizioni organizzative che indicano la presenza di stress correlato al lavoro. Si deve effettuare una valutazione della percezione dello stress dei lavoratori, coinvolgendo il medico competente o altre figure specializzate. Monitoraggio delle condizioni di stress e dell'efficacia delle azioni di miglioramento .</p>